

Université de Montréal

La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes

par Jacynthe Bourgeois

Service social
Arts et sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de M.Sc.
en Service social

juin 2016

© Jacynthe Bourgeois, 2016

Résumé

Au Québec, entre 2002-2003 et 2012-2013, le taux de sortie sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes aurait atteint une diminution de 6,9 points. Alors qu'il se situait à 22,2 % une décennie plus tôt, ce taux s'établissait à 15,3 % en 2012-2013 (MÉLS, 2014). Malgré cette diminution appréciable du taux annuel de décrochage, l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'une qualification équivalente continue d'être une préoccupation importante dans le monde scolaire en raison des conséquences qui en émanent (MÉES, 2015). Qu'elles soient liées au jeune qualifié de décrocheur ou à la société, les études portant sur les conséquences s'attardent principalement aux problèmes économiques (participation moins active à la société de production), sanitaires (développement plus fréquent de problèmes physiques et de santé mentale) et sociaux (adaptation sociale déficitaire et déviance) qui découlent du décrochage scolaire (Janosz, 2000; Blaya, 2010).

Le phénomène du décrochage scolaire est aussi étudié en fonction des normes transgressées. Qu'il soit question de la description typologique des jeunes à risque de décrocher, de l'étude des facteurs de risque de quitter prématurément l'école ou de l'institutionnalisation du discours sur le phénomène, le décrochage scolaire est analysé comme un geste inapproprié posé par un jeune qui ne répond pas positivement aux conventions sociales (Bernard, 2011). Le jeune ayant quitté prématurément l'école se retrouve ainsi automatiquement placé en situation de déviance par rapport à une norme qui valorise la diplomation et la poursuite des études.

Les données statistiques et les écrits sur les conséquences liées au décrochage scolaire ou sur la déviance ne nous permettent cependant pas d'accéder au point de vue du jeune qualifié de décrocheur. C'est en raison de cette lacune que ce présent mémoire a sollicité la participation de jeunes ayant quitté prématurément l'école secondaire afin qu'ils se livrent sur leur expérience. En prenant appui sur l'interactionnisme symbolique, ce mémoire tente de comprendre comment est vécue la situation de décrochage scolaire en fonction de l'analyse que les participants font de leur expérience. Huit jeunes ont ainsi été invités à raconter, lors

d'un entretien individuel de type « récit de vie », leurs perceptions quant à la situation de décrochage qui leur est attribuée et quant aux conséquences qu'ils en dégagent.

L'analyse des différents discours a permis de faire ressortir que les participants ont rencontré de nombreuses adversités en amont de leur fréquentation scolaire qui ont créé des besoins spécifiques chez eux. Une inadéquation sévère entre leurs besoins personnels et ceux de l'institution scolaire serait un des éléments déclencheurs de l'arrêt prématuré de leurs études. Une inadéquation qui les exclut du système scolaire et qui les pousse à rejeter l'école à force d'y vivre des situations insupportables. Leurs besoins n'atteignant pas les objectifs fixés par l'école, les jeunes ont perdu l'espoir de trouver un sens à leurs études.

Aujourd'hui, les participants à cette étude prennent conscience des conséquences qu'ils ont vécues ou qu'ils continuent de vivre depuis leur sortie de l'école. Ils rencontreraient des lacunes sur le savoir et le savoir-faire, auraient accumulé un déficit de motivation, présenteraient une faible estime de soi, vivraient des situations de stigmatisation et de marginalisation, éprouveraient des difficultés d'intégration sociale et socioprofessionnelle et auraient développé un manque de confiance en l'avenir.

Mots-clés : jeunes en difficultés, scolarisation, décrochage scolaire, interactionnisme symbolique, récit de vie, déviance

Abstract

In Quebec, between 2002-2003 and 2012-2013, the rate of teenagers leaving high school without the full completion of the general program has dropped by 6.9 points. Presenting itself to be 22.2% a decade ago, it stood at 15.3% in 2012-2013 (MÉLS, 2014). Despite a considerable decrease in the annual dropout rate, this phenomenon remains an important preoccupation in education because of its numerous consequences for the teenager and society (MÉES, 2015). Studies on this matter have identified consequences on several levels, being economical (less active in society's production), sanitary (more frequent development of physical and mental health problems) and social (poor social adaptation and deviance) (Blaya, 2010; Janosz, 2000).

The phenomenon of early school leaving is also studied as a transgression of social norms. Whether it's studies on the typological description of at risk youth, the risk factors of dropping out or the institutionalized speech on the matter, from this point of view, dropping out is analysed as an unacceptable response to social conventions (Bernard, 2011). Therefore, the teenager who quits school prematurely is automatically considered a deviant since his actions have disobeyed social norms.

Many studies on the consequences of this phenomenon as well as its statistical data are present in the literature, but unfortunately, the point of view of teenagers labeled as dropouts is not brought forward. In light of this observation, this thesis solicited the participation of teenagers who left high school prematurely to offer them the space to describe their experience. Based on symbolic interactionism, this thesis tries to understand the experience of dropping out according to the teenager's point of view. In an individual interview using a life narrative method, eight teenagers were invited to deliver their perception on the dropout label which they were attributed and the consequences that resulted.

The analysis of the participant's narratives highlight the numerous adversities they went through during their school years and the individualized needs that resulted. Their narratives show the severe inadequate response by the school institution to their individual needs as a trigger to their premature leave. Living through frequent unbearable situations due to this

inadequate response pushed them to be excluded from the school system and to reject school. Unfortunately, the participant's needs were not part of the school's fixed objectives leaving them to lose hope in finding a sense to their schooling.

The participants of this study now realise the consequences they have lived and live to this day since they quit school. They present shortcomings in their knowledge, an accumulated lack of motivation, poor self-esteem, situations of stigmatisation and marginalisation, difficulties integrating socially and professionally and finally, they have developed a lack of confidence in what their future holds.

Keywords : youth in difficulty, education, school drop-out, symbolic interactionism, life narrative, deviance

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des sigles.....	ix
Liste des abréviations.....	x
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
1. État des connaissances.....	6
1.1 Le décrochage scolaire.....	6
1.1.1 Définitions du décrochage scolaire.....	7
1.1.2 Stratégies de prévention du décrochage scolaire.....	8
1.2 Approche typologique du décrochage scolaire.....	13
1.3 Approche étiologique du décrochage scolaire.....	16
1.3.1 Facteurs de risque.....	16
1.3.2 Facteurs expliquant un comportement scolaire prédictif de décrochage.....	18
1.4 Approche normative du décrochage scolaire.....	22
1.4.1 Contextualisation historique de la problématique du décrochage scolaire.....	23
1.4.2 Institutionnalisation du discours portant sur la problématisation du décrochage scolaire.....	25
1.5 Conséquences du décrochage scolaire.....	28
1.6 Rôle du service social dans le décrochage scolaire.....	29
2. Problématique.....	32
2.1 Norme.....	32
2.1.1 La déviance selon Howard S. Becker.....	34
2.1.2 Construction du décrochage scolaire comme déviance.....	36

2.2	Problématisation du décrochage scolaire.....	37
2.3	Stigmatisation	39
2.3.1	Comparaison et estime de soi	41
2.3.2	Intériorisation du stigmate de déviance à l'école.....	42
2.4	Pertinence, objectif et question de recherche.....	43
3.	Méthodologie	46
3.1	Contexte d'étude	46
3.2	L'entretien « récit de vie »	47
3.3	Collecte de données	48
3.3.1	Réalisation des entretiens.....	48
3.3.2	Échantillonnage.....	50
3.4	L'analyse des entretiens.....	56
3.4.1	Analyse thématique.....	57
3.4.2	Posture d'analyste	58
4.	Résultats.....	60
4.1	Profil des jeunes : parcours scolaire, difficultés rencontrées et besoins	61
4.1.1	Parcours scolaire	61
4.1.2	Mécanismes de défense.....	72
4.1.3	Absence de réponse à leurs besoins	77
4.1.4	En résumé.....	84
4.2	Expérience de décrochage et conséquences.....	85
4.2.1	Comportements déviants et marginalité.....	85
4.2.2	Rapport au monde de l'emploi.....	89
4.2.3	Intégration et inégalité des chances	93
4.2.4	Rapport à l'éducation.....	97
4.2.5	Accumulation de problématiques personnelles	100
4.2.6	En résumé.....	100
4.3	Perceptions.....	101
4.4	Ressources et réseaux	108
4.5	Futur.....	109

5. Discussion	112
5.1 Accumulation d'épreuves	112
5.1.1 Facteurs de risque de décrochage scolaire	112
5.1.2 Motivation et engagement scolaires.....	116
5.2 Conséquences du décrochage scolaire	118
5.2.1 Comportements déviants et marginalité.....	119
5.2.2 Rapport au monde de l'emploi.....	120
5.2.3 Intégration et inégalité des chances	121
5.2.4 Rapport à l'éducation et au futur	122
5.3 Perceptions.....	123
5.4 Stigmatisation	125
6. Conclusion	128
6.1 Apports et limites de cette étude.....	129
6.2 Recherches futures	131
Bibliographie.....	i
Annexe 1 : Formulaire de consentement	i
Annexe 2 : Schéma de l'entretien	v
Annexe 3 : Affiche de recrutement.....	viii

Liste des tableaux

Tableau I. Présentation des personnes interviewées et de leurs caractéristiques.....	53
--	----

Liste des sigles

BS : Bien-être social

BSP : Bureau de la sécurité privé

CÉA : Centre d'éducation aux adultes

CISSS : Centre intégré de santé et services sociaux

CIUSSS : Centre intégré universitaire de santé et service sociaux

CLSC : Centres locaux de services communautaires

CV : Curriculum vitae

DES : Diplôme d'études secondaires

EMICA : École des métiers de l'informatique, du commerce et de l'administration

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur

MÉLS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OPJ : Opération placement jeunesse

SQ : Sûreté du Québec

TAD : Théorie de l'autodétermination

TDA : Trouble du déficit de l'attention

TPL : Trouble de la personnalité limite

Liste des abréviations

Coll. : Collaborateurs

Ex. : Exemple

Etc. : Etcetera

À Stephen, Jacques, Julien, Mike, Sébastien, Denis, François et Marc

Remerciements

Je désire remercier ma directrice, madame Céline Bellot, pour son accompagnement, ses conseils, sa correction et son appui.

Je tiens également à remercier l'ensemble des participants. Votre générosité et votre expertise unique du décrochage scolaire m'ont permis de présenter ce phénomène social de manière plus personnalisée. La confiance que vous m'avez rapidement accordée m'a offert la possibilité d'entrer dans votre monde de résilience et je vous en suis très reconnaissante. En faisant entendre votre voix et en partageant votre histoire, j'espère réussir à diminuer la distance qui s'est malheureusement installée entre vous et le reste de la société.

Je remercie l'ensemble des personnes qui ont généreusement accepté de répondre à mon appel et de me mettre en contact avec les participants.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble des gens qui m'ont encouragée et soutenue dans mon projet. Vous avez eu à faire face à nombreuses de mes frustrations, mais vous êtes sagement restés à mes côtés à tenter de me comprendre et de m'accompagner. Dans mes moments d'euphorie, vous avez partagé mon bonheur et vous m'avez encouragée à propager mes résultats afin que les choses changent. Merci, maman, de croire en moi depuis toujours et de chercher à comprendre mon monde. Tu ne m'auras jamais offert plus beau cadeau! Merci, Thérèse, de me dire que ma voix mérite d'être entendue. Merci, Caroline, Claude et Sandra, d'être précieusement présentes depuis notre rencontre en enseignement. Un merci particulier à Sandra qui s'est donnée corps et âme pour m'offrir ses commentaires les plus constructifs. Finalement, merci à Myriam, Christine, Catherine et les étudiantEs de la maîtrise pour les bons moments partagés pendant ces trois dernières années.

Introduction

Au Québec, le taux de sortie sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage annuel) s'établissait à 15,3 % en 2012-2013 (MÉLS, 2014). Le décrochage scolaire est ici considéré comme l'inachèvement d'une scolarité secondaire complète. Une réalité qui existe depuis toujours, mais dont l'ampleur connaît une baisse tendancielle dans le temps. Entre 2002-2003 et 2012-2013, le taux de décrochage annuel a connu une baisse de 6,9 points (MÉES, 2015). Malgré cette baisse, le phénomène du décrochage scolaire demeure une préoccupation importante pour le monde scolaire et est devenu une problématique sociale d'importance.

La problématique du décrochage scolaire a laissé place à une montée des discours institutionnels sur l'éducation qui ont de plus en plus attiré l'attention des experts, des politiciens et des professionnels (Cartier, 1998). Ces discours, adoptés par la société, sont venus préciser le parcours scolaire « normal » et minimal à suivre en vue d'une intégration sociale et socioprofessionnelle réussie. Un système scolaire normatif s'est ainsi mis en place et a créé, par le fait même, une nouvelle cible de régulation sociale chez les jeunes ne répondant pas aux critères de l'institution scolaire (Carter, 1998).

La définition et la gestion des « décrocheurs »¹ et du décrochage scolaires qui ressortent de la création de cette nouvelle cible de régulation sociale sont légitimées par les discours institutionnels qui présentent le phénomène du décrochage scolaire comme un phénomène de déviance (Carter, 1998). L'arrêt prématuré des études est présenté comme un phénomène de déviance en raison des conséquences individuelles et sociales qui y sont associées; des conséquences qui représentent des valeurs que la société ne veut pas voir transgressées (Parent et Paquin, 1994).

¹ La chercheuse de ce mémoire tient à préciser qu'elle trouve le terme « décrocheur » dépréciatif et qu'il lui semble qu'il est souvent utilisé dans des contextes négatifs semblant insinuer la remise en cause des capacités intellectuelles de l'élève quittant l'école prématurément. Le terme « désengagé » lui aurait paru moins dépréciatif, mais elle a choisi de continuer à utiliser le terme « décrocheur » puisque c'est celui qui est utilisé dans la littérature sur le décrochage scolaire.

L'étude des conséquences liées au décrochage scolaire est principalement axée sur les problèmes économiques, sanitaires et sociaux (Janosz, 2000; Blaya, 2010; Parent et Paquin, 1994). Sur le plan économique, les jeunes quittant l'école secondaire sans l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification participeraient moins activement à la société de production en raison de leur plus grande tendance à bénéficier de programmes sociaux (aide sociale ou chômage) et représenteraient ainsi des pertes fiscales pour le gouvernement en matière de taxes et d'impôts (Pica, Plante et Traoré, 2014). Selon le Groupe d'action sur la persévérance scolaire au Québec (2009), chaque cohorte de décrocheurs représenterait une perte de 1,9 milliard de dollars pour le gouvernement. En lien direct avec les problèmes économiques, les jeunes quittant prématurément l'école seraient aussi plus à risque de vivre des conséquences sanitaires de l'ordre du développement de problèmes de santé mentale et physique (Janosz, 2000). Enfin, le décrochage serait aussi associé à des difficultés d'adaptation sociale caractérisées par des gestes déviants comme, par exemple, le vol ou par des conduites à risque du type de la consommation de drogue ou d'alcool (Blaya, 2010).

En raison des conséquences relevées dans la littérature, le phénomène du décrochage scolaire est extrait de son contexte et fait l'objet d'examens et de recherches afin de le traiter de manière préventive ou curative (Carter, 1998). Approcher le phénomène du décrochage scolaire sous le modèle de la gestion de ses décrocheurs contribue à identifier comme déviants et à marginaliser les jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme (Carter, 1998). Une marginalisation qui n'est pas sans conséquence pour les jeunes qui la vivent. Lors des études et de la carrière en enseignement de la chercheuse, elle a été témoin de la mise à l'écart subie par les jeunes qui interrompaient leurs études avant l'obtention d'un diplôme et des conséquences personnelles qui étaient vécues par plusieurs de ces jeunes. C'est ce qui l'a poussée à s'intéresser aux étiquettes de déviance qui étaient attribuées à certains jeunes à qui elle avait enseigné et aux conséquences (sentiments d'exclusion, d'iniquité et d'injustice) que celles-ci pouvaient introduire dans leur quotidien. Des conséquences qui laissaient croire à la chercheuse que ces jeunes étaient victimes d'une société excluante plutôt que responsables de leurs difficultés à s'intégrer à cette dernière. Ainsi, malgré une baisse du taux de décrochage scolaire, il semblait important d'analyser le phénomène sous un nouvel angle; celui des jeunes et non celui de la société.

Plutôt que de s'intéresser au regard des jeunes, la construction de la déviance privilégiée dans la littérature incite celle-ci à aborder le phénomène du décrochage scolaire et des décrocheurs sous trois types d'approches. On retrouve, premièrement, l'approche typologique dans laquelle les auteurs (Fortin et coll., 2006; Janosz, 2000) étudient le profil des jeunes à risque de décrocher de l'école secondaire afin de pouvoir intervenir de manière déterminée avec cette clientèle à risque. Trois caractéristiques communes sont utilisées pour regrouper les élèves à risque de décrochage : le rendement scolaire, le désengagement scolaire et les troubles de comportement. On retrouve aussi dans la littérature une approche étiologique du phénomène du décrochage scolaire. Ce type d'approche présente l'impact probable que certains facteurs (institutionnels, familiaux et personnels) peuvent avoir sur la scolarité des jeunes individus. Certains auteurs (Janosz, 2000; Fortin et Picard, 1999; Robertson et Collette, 2005; Fortin, Lecocq et Lessard, 2014; Fortin et coll., 2001; Blaya, 2010) tendent à définir des facteurs de risque communs qui, sans expliquer précisément les difficultés d'un élève décrocheur, tentent de cibler les causes du décrochage. D'autres études (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004; Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Archambault et Vandebosche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finn, 1989; Tinto, 1975; Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Brault-Labbé et Dubé, 2010) tentent d'expliquer les comportements scolaires prédictors de décrochage à travers les types de motivation et d'engagement scolaires. Les approches typologiques et étiologiques du décrochage scolaire cherchent à expliquer et à comprendre comment un jeune peut devenir à risque d'arrêter prématurément ses études secondaires. Le phénomène du décrochage scolaire y est alors déjà étudié en tant que problème social. L'approche normative permet, quant à elle, d'expliquer comment l'arrêt d'une scolarité avant diplomation est devenu un problème d'ordre social au Québec. Les auteurs qui privilégient une approche normative (Graveline, 2007; Levasseur, 2010; Millet et Moreau, 2011; Glasman, 2000; Blaya, 2010; Brucy, 2011; Vultur, 2009; Voyer et Zaidman, 2014; Asdih et Gez-M'Bembo, 2005; Carter, 1998; Demba, 2010) tentent de situer ce phénomène dans le temps et de voir comment celui-ci est devenu un phénomène réagissant à des normes sociales dont les racines remontent à l'institution scolaire.

Ces études, notamment celles adoptant une approche typologique ou étiologique, permettent d'établir des statistiques et des généralisations dans le but de brosser un portrait du phénomène

du décrochage scolaire. Elles ne s'intéressent que très rarement à la manière selon laquelle l'expérience de décrochage est vécue par les jeunes eux-mêmes. Il y a donc peu d'études qui permettent d'accéder à l'expérience globale du décrochage scolaire.

Ce mémoire propose de pallier cette limite en favorisant l'accès à la vision intérieure des jeunes afin de mieux comprendre comment est vécue leur expérience de « décrochage ». En prenant appui sur l'interactionnisme symbolique, cette recherche vise à comprendre, du point de vue des jeunes, quels sont les effets d'un arrêt prématuré des études secondaires. En raison du caractère compréhensif que cette recherche tente de se donner, le point de vue des jeunes a été recueilli à l'aide d'entretiens de type « récit de vie ». Huit entretiens ont été réalisés auprès d'hommes âgés de 21 à 30 ans dont sept d'entre eux fréquentaient, au moment de l'entrevue, une ressource d'aide pour les jeunes vivant des situations de précarité ou d'itinérance ou une ressource d'insertion socioprofessionnelle. Les entretiens de type récit de vie permettent de mettre en évidence les influences, les expériences, les problèmes et les expériences de vie d'un individu (Atkinson, 2002). Ce type d'entretien permet aussi de faire ressortir des connexions entre des phénomènes qui sont, à première vue, non connectés (Massey et coll., 1998). Ainsi, les récits de vie sont utilisés dans cette recherche afin de mettre en relief l'histoire de jeunes ayant quitté l'école prématurément et les conséquences que leur « situation de décrochage » leur a fait vivre. Au cours des entretiens, les participants ont été amenés à parler de leur parcours scolaire, de leur expérience de « décrochage », des conséquences qu'ils ont vécues, des perceptions qu'ils entretiennent d'eux-mêmes et des autres « décrocheurs » et de leur vision du futur.

S'intéresser à l'expérience subjective des jeunes permet de dépasser la construction sociale qui est faite de la problématisation du décrochage scolaire dans la littérature. Donner l'accès à ce regard intérieur permet d'avoir une meilleure compréhension de l'expérience vécue par les jeunes et des handicaps auxquels ils doivent souvent faire face en raison de leur non-adéquation aux conventions scolaires et sociales. Cette incursion dans le monde des « décrocheurs » pourrait être utile pour toute personne intervenant auprès de ces jeunes.

Pour faire suite à cette introduction, le prochain chapitre abordera l'état des connaissances qu'il a été possible d'atteindre sur le décrochage scolaire dans le cadre de cette recherche. Cet état des connaissances établit le portrait du phénomène du décrochage scolaire au Québec et

étudie ce dernier à travers les approches typologique, étiologique et normative ainsi qu'à travers les conséquences accordées à ce phénomène. Par la suite, le chapitre portant sur la problématique propose de démontrer comment la société attribue des conduites déviantes à un jeune ayant quitté prématurément l'école. C'est dans ce chapitre que seront présentés la pertinence, les objectifs et la question de recherche. Le troisième chapitre présente les différents éléments méthodologiques de cette recherche qui ont permis d'accéder au monde subjectif des participants. Le chapitre suivant, celui des résultats, tente de présenter l'expérience de vie des participants. Finalement, les deux derniers chapitres proposent une discussion des résultats et une conclusion ciblant les apports et les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherches qu'il serait possible de mettre en place dans le futur.

1. État des connaissances

Ce chapitre a comme objectif de présenter l'état des connaissances qu'il a été possible d'atteindre sur le décrochage scolaire dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, une recension des principales définitions qui sont données au phénomène du décrochage scolaire est présentée afin de situer la définition qui est utilisée dans ce mémoire. Par la suite, les stratégies de prévention du décrochage scolaire sont explorées afin de présenter les outils qui sont utilisés dans les écoles pour prévenir ce phénomène. Dans un deuxième temps, un bref portrait des décrocheurs est dépeint à travers les travaux portant sur la typologie des décrocheurs scolaires. Dans un troisième temps, le décrochage scolaire est étudié à travers les facteurs expliquant le comportement scolaire prédictif de décrochage et à travers la théorie de l'autodétermination et celle de l'engagement scolaire. Dans un quatrième temps, un détour historique est effectué afin de comprendre comment le décrochage scolaire s'est imposé en tant que problème social. Finalement, le phénomène du décrochage scolaire est analysé à travers les conséquences sociétales et individuelles qui y sont généralement associées.

1.1 Le décrochage scolaire

Depuis 2002-2003, selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur² (MÉES) (2015), le taux de décrochage en formation générale des jeunes est en diminution. Pour l'année 2012-2013, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2014) évaluait à 15,3 % le taux de sorties sans diplôme ni qualification des élèves ayant suivi une formation générale des jeunes. Ce résultat constituerait une diminution de 6,9 points de pourcentage par rapport à la situation observée une décennie plus tôt (22,2 % en 2002-2003) (MÉES, 2015). L'importance du décrochage scolaire est cependant dépendante de la définition que l'on accorde au phénomène et l'évaluation de ce dernier varie en fonction des indicateurs préconisés (Blaya, 2010).

² En 2014, sous le gouvernement Couillard, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport change de nom pour le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

1.1.1 Définitions du décrochage scolaire

En raison de la variété d'interprétation des critères pris en considération pour l'élaboration de la définition du décrochage scolaire, les nombreuses recherches portant sur ce sujet nous proposent de nombreuses définitions. Deux principaux critères restent cependant utilisés par les différents auteurs, soit l'âge du décrocheur et la non-fréquentation d'un établissement scolaire (Ruest, 2009). Ces critères communs aux auteurs ne garantissent cependant pas de consensus quant aux caractéristiques précises de ces critères.

Sur le plan de l'âge, Battin-Pearson et coll. (2000) considèrent comme décrocheurs les élèves de moins de 16 ans ayant quitté l'école sans diplôme d'études secondaires (DES). Ainsi, les élèves effectuant un retour aux études après l'âge de 16 ans et obtenant un diplôme tardivement ne peuvent être considérés comme des diplômés. Janosz (2000), quant à lui, inclut cette particularité dans la variable de l'âge et définit comme décrocheuse une personne ne possédant toujours pas de DES à l'âge de 22 ans. Pour le MÉES (2015), le critère d'âge n'est plus pris en considération dans les indicateurs de l'éducation depuis 2012 en raison de difficultés d'ordre méthodologique. Pour le gouvernement, depuis 2012, un jeune est qualifié de décrocheur lorsqu'il quitte le système scolaire sans avoir obtenu son diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et qu'il n'est pas inscrit à l'école l'année suivante.

Il y a aussi discordance, chez les auteurs, sur le plan de la non-fréquentation d'un établissement scolaire. Morrow (1986) stipule qu'un décrocheur est celui qui n'a pas fréquenté l'école pendant un minimum de trois semaines consécutives, et ce, sans présenter de pièce justificative motivant cette absence prolongée. Pour le gouvernement québécois qui mise sur le plus haut taux de diplomation des jeunes de moins de 20 ans, aucune durée spécifique n'est associée à une non-fréquentation qui serait synonyme de décrochage scolaire. Un élève est considéré comme un décrocheur s'il quitte l'école sans diplôme ni qualification. Quant à la nature du désistement scolaire (volontaire ou non), les auteurs ne sont pas très précis sur le sujet.

Malgré la discordance qui ressort des différentes études, les critères de non-fréquentation et de diplomation restent communs à chacune d'entre elles. Dans le cadre de ce mémoire, les décrocheurs seront considérés comme des individus ayant quitté l'école secondaire sans avoir

obtenu de DES (ou autre qualification équivalente) et comme ne fréquentant pas d'institution scolaire au moment de la présente recherche. Ces critères de sélection renvoient au concept de décrochage annuel présenté dans les *Indicateurs de l'éducation* du MÉES (2015).

1.1.2 Stratégies de prévention du décrochage scolaire

Comme le mentionne le MÉES (2015), malgré une augmentation de la diplomation au Québec, l'abandon des études avant l'obtention d'un diplôme du secondaire demeure une préoccupation importante dans le monde scolaire. Malgré cette diminution appréciable de 6,9 points par rapport à la situation d'il y a dix ans (MÉES, 2015), de nombreuses études ont été réalisées dans le but de trouver des mesures et des actions pour réduire et prévenir le phénomène (Robertson et Colletette, 2005). Peu importe les actions entreprises par les écoles, ces dernières reposent généralement sur trois types de préventions : primaire, secondaire et tertiaire (Langevin, 1999).

1.1.2.1 Types de préventions

Selon Langevin (1999), la prévention primaire vise à informer et à transformer des attitudes ou des mentalités partagées par l'ensemble d'une population. Dans le cadre d'une prévention du décrochage scolaire, il s'agirait d'intervenir massivement auprès de l'ensemble des élèves afin de les sensibiliser au phénomène de l'abandon scolaire en général (Robertson et Colletette, 2005). Il pourrait aussi s'agir de la mise en place de projets d'école visant une augmentation du niveau de réussite pour le plus grand nombre possible d'élèves (Langevin, 1999). Le second niveau de prévention met en place des moyens pour dépister les personnes à risque d'abandonner l'école prématurément sans une aide spéciale et pour les éduquer en vue d'éviter l'aggravation des problèmes (Langevin, 1999). C'est notamment à ce niveau de prévention que les écoles étudient la possibilité d'offrir le soutien d'un spécialiste (ex. : psychoéducateur) ou de créer un environnement éducatif adapté pour les élèves plus exposés à éprouver des difficultés sérieuses à l'école (Langevin, 1999). La prévention de niveau tertiaire s'adresse aux jeunes qui ont déjà quitté prématurément l'école. Certaines actions sont mises en place afin de faciliter le retour des décrocheurs à l'école. Il s'agirait ici plus de rééducation que d'éducation (Langevin, 1999).

[Ainsi], deux grandes voies se dégagent pour prévenir et réduire le décrochage au secondaire, et elles sont complémentaires. Une première voie, d'orientation nettement préventive, consiste à mettre en place une organisation et un fonctionnement de l'école qui rendent l'expérience de l'élève positive, réduisant ainsi la probabilité que les élèves à risque deviennent effectivement vulnérables. La deuxième voie, d'orientation corrective, consiste à dépister adéquatement les élèves qui présentent des risques de décrochage et à leur offrir un soutien individualisé, adapté à leur profil spécifique. (Robertson et Colletterie, 2005, p.701)

1.1.2.2 L'école, j'y tiens

Depuis des années, le gouvernement et le milieu scolaire consacrent des ressources importantes à la lutte contre le décrochage (Secrétariat à la jeunesse du Québec, 2016). En 2009, le gouvernement du Québec lançait la stratégie d'action *L'école, j'y tiens* qui vise la persévérance scolaire et l'amélioration du taux de diplomation ou de qualification (objectif de 80 % en 2020). Un projet basé sur deux constats. Le premier étant que l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires. On y reconnaît alors que les raisons de l'abandon scolaire prennent souvent forme à l'extérieur de l'école et que la collaboration des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi est maintenant nécessaire (MÉLS, 2009). Le deuxième constat est celui qu'il est devenu nécessaire de valoriser davantage l'éducation afin que la persévérance et la réussite scolaires deviennent une valeur fondamentale de la société (MÉLS, 2009). Le tout en offrant des projets et des activités susceptibles de susciter l'engagement et la réussite de l'ensemble des élèves.

À travers son projet *L'école, j'y tiens*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport entendait mettre de l'avant trois recommandations auxquelles de nombreux chercheurs sont arrivés dans leurs recherches sur la persévérance et la réussite scolaires. Ces recommandations étaient : 1) la reconnaissance de l'importance du rôle des parents et de la communauté dans la valorisation de l'éducation et l'accompagnement des jeunes; 2) le dépistage précoce et tout au long du cheminement scolaire de l'élève ainsi qu'une intervention adaptée à chaque milieu et à chaque élève; 3) l'action sur les apprentissages en lecture et en mathématique, et sur ceux liés au comportement, aux relations interpersonnelles et aux habitudes de vie et, enfin, le niveau d'engagement scolaire et parascolaire de l'élève (MÉLS, 2009).

Selon le ministère de l'époque, ce plan de persévérance et de réussite scolaires ne pouvait se concrétiser sans la collaboration de tous les acteurs impliqués dans l'éducation d'un élève. Ce dernier, reconnu comme l'acteur central de sa réussite, doit être partie prenante des actions éducatives qui le concernent (MÉLS, 2009). Selon le ministère (2009), pour maintenir son engagement,

l'élève aura besoin du soutien de ses parents et de celui de ses enseignantes et enseignants, tout comme parfois de celui de membres de la communauté. L'élève qui éprouve des difficultés de toutes sortes devra être « accompagné » tout au long de son parcours. Des solutions souples et adaptées devront lui être offertes. (p.8)

Afin d'accompagner les élèves tout au long de leur parcours et afin d'atteindre l'objectif de 80 % de diplomation en 2020, le projet *L'école, j'y tiens* cible 13 voies de réussite : 1) Valoriser l'éducation et la persévérance scolaire à l'échelle du Québec; 2) Établir des cibles de réussite pour chaque commission scolaire et en assurer le suivi; 3) Mobiliser les acteurs régionaux; 4) Préparer l'entrée à l'école des enfants de milieux défavorisés ou en difficulté; 5) Réduire le nombre d'élèves par classe au primaire; 6) Réduire les retards d'apprentissage au primaire; 7) Renforcer la stratégie d'intervention *Agir autrement* en prenant appui sur l'action de plus d'une centaine d'écoles; 8) **Offrir un accompagnement individualisé aux élèves du secondaire**; 9) Augmenter l'offre d'activités parascolaires sportives et culturelles; 10) Réaliser des projets communautaires en ciblant les jeunes à risque au secondaire, notamment dans les quartiers les plus défavorisés de Montréal; 11) Mieux accompagner les élèves des 4^e et 5^e années du secondaire pour les mener à la diplomation; 12) Faciliter et encourager l'accès à la formation professionnelle; 13) Raccrocher le maximum de décrocheuses et de décrocheurs (MÉLS, 2009).

La voie *Accompagnement individualisé aux élèves du secondaire* reconnaît que le passage du primaire au secondaire représente un moment crucial dans le parcours scolaire de tous les élèves, notamment de ceux qui ont rencontré des difficultés pendant leurs études primaires. Cette voie préventive met l'accent sur les élèves ayant déjà redoublé une année à l'école primaire puisque seulement le tiers de ceux-ci obtiendraient un DES ou une qualification équivalente. Une situation qui imposerait des mesures de soutien et un suivi individualisé dès l'entrée au secondaire. Pour être efficaces, ces mesures imposent aussi un repérage rapide des jeunes présentant des difficultés par les enseignants, sur la base des résultats inscrits au

deuxième bulletin. À la suite de ce dépistage précoce, l'élève présentant des difficultés pourrait se voir offrir des activités de soutien à la réussite scolaire (ex. : mentorat, tutorat, etc.) ou, au besoin, un plan d'intervention établi et suivi par la direction (MÉLS, 2009).

L'approche individualisée de ce volet est cohérente avec les pratiques pédagogiques prônées par le milieu scolaire. Ces pratiques sont la différenciation pédagogique (l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre), l'accompagnement (les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente), la régulation (ajustement individuel ou collectif des compétences qui progressent, stagnent ou régressent et valorisation des progrès) et la collégialité (l'ensemble des intervenants de l'école doit collaborer pour créer les conditions d'enseignement les plus favorables) (MÉLS, 2007). À travers l'approche individualisée, il revient à l'ensemble de l'équipe-école d'identifier les besoins éducatifs de chaque élève et de répondre à ceux-ci. Cette évaluation doit permettre la mise en place de mesures préventives pour aider l'élève à surmonter ses difficultés, à miser sur ses forces et à progresser (MÉLS, 2007).

1.1.2.3 Guide de prévention du décrochage scolaire de Potvin et al. (2004)

Afin d'aider l'équipe-école à repérer les élèves à risque de décrochage, certains chercheurs ont élaboré des outils de dépistage du décrochage scolaire. Est ici présenté le guide de prévention de Potvin et coll. (2004) qui se base sur les types d'élèves à risque de décrochage pour guider les interventions préventives. Ce guide n'est pas un programme d'intervention en soi. Il se veut un outil d'information et d'intervention pour l'école, les parents et les élèves. Il fournit des recommandations, de l'information sur des outils d'évaluation et d'intervention, des références et des ressources d'aide ainsi que des conseils pour aider les jeunes à risque de décrocher à demeurer à l'école (Potvin et al, 2004).

L'intervention préventive prônée dans ce guide repose sur sept principes directeurs. Selon ce guide (2004), le premier de ces principes est d'intervenir tôt, alors que le jeune à risque de décrocher se trouve encore à l'école. Il serait plus facile de maintenir un jeune à l'école que de l'y ramener. Le second principe est de reconnaître les besoins particuliers de chaque élève en

fonction du type d'élève à risque qu'il est (peu intéressé, troubles de comportements et difficultés d'apprentissage, délinquance cachée, dépressif). Le troisième principe invite à tenir compte de la différence entre les besoins des garçons et des filles. Le quatrième principe favorise une intervention multidimensionnelle à travers de laquelle les actions seraient effectuées auprès des élèves, des parents, de la classe et du climat d'école. Le cinquième principe est d'intervenir sur les six facteurs prédictifs du risque de décrochage retenus par les auteurs (dépression des élèves, manque d'organisation familiale, manque de cohésion familiale et d'ordre, attitudes de l'enseignant envers l'élève, manque d'engagement scolaire de l'élève, faible performance en mathématiques et en français). Le sixième principe directeur de ce guide consiste à intervenir sur les facteurs de protection (personnel, familial, social et scolaire). Enfin, le dernier principe directeur est d'évaluer l'implantation et les impacts des programmes d'intervention mis en place.

Selon ce guide (2004), intervenir auprès des élèves à risque de décrochage scolaire implique la prise en considération de nombreux facteurs de risque qui peuvent affecter les jeunes de multiples façons. Ces jeunes à risque représentent donc des profils de difficultés hétérogènes et chacun de leurs besoins est particulier. Une intervention préventive adaptée prendrait ainsi en considération le type d'élèves à risque de décrochage auquel appartient le jeune. Voici une courte description des recommandations pour les quatre types d'élèves à risque de décrochage identifiés par les auteurs de ce guide. Les caractéristiques scolaires et personnelles de ces jeunes seront vues dans la section suivante.

Dans le guide de Potvin et al. (2004), les recommandations pour les élèves de type « peu intéressé » visent à axer l'intervention sur les thèmes suivants : la connaissance de soi et l'estime de soi, les stratégies pour développer divers types de motivations scolaires, les stratégies pour développer l'engagement et l'autonomie scolaires, l'engagement dans un projet scolaire et la connaissance du marché du travail et des orientations professionnelles. Les recommandations du guide pour les élèves du type « troubles de comportement et difficultés d'apprentissage » sont de les aider dans leurs difficultés d'apprentissage, de les entraîner systématiquement aux habiletés sociales, de les louer et de les encourager dans certains comportements précis, d'utiliser le renforcement positif, d'utiliser le retrait, de développer leur jugement moral, de les entraîner à la résolution de problèmes et de les entraîner à

l'autocontrôle de la colère. Pour ce qui est des élèves de type « délinquance cachée », le guide suggère de travailler sur l'estime de soi et la confiance en soi, la motivation, la fixation d'objectifs de réussite, la gestion du stress et des situations difficiles, la résolution de problèmes personnels et sociaux et l'expression des émotions. Il est aussi recommandé d'axer l'intervention sur le développement du sens moral pour responsabiliser le jeune et l'amener à assumer ses actes. Enfin, pour les élèves de type « dépressif », les recommandations d'intervention du guide portent sur les éléments suivants : le développement d'habiletés sociales, l'auto-observation pour une connaissance de soi liée à la dépression, l'augmentation des activités plaisantes, la restructuration cognitive, la gestion des émotions, la relaxation, le développement d'une image corporelle positive, l'information sur la dépression, le développement d'une relation positive avec un adulte à l'extérieur de la famille et l'encouragement à la participation des activités parascolaires.

Les quatre types d'élèves à risque mentionnées dans le guide de prévention de Potvin et coll. (2004) se retrouvent dans une étude menée par Fortin et al. (2006) à laquelle ont participé plusieurs auteurs du guide.

1.2 Approche typologique du décrochage scolaire

L'étude menée par Fortin et al. (2006) s'est intéressée aux contextes personnel, familial et scolaire afin de catégoriser et d'établir différents profils d'élèves à risque de décrocher de l'école. La typologie développée par ces auteurs présente quatre types de décrocheurs potentiels : 1) ceux présentant des comportements antisociaux cachés; 2) ceux étant peu intéressés et peu motivés par l'école; 3) ceux présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage et 4) ceux étant diagnostiqués dépressifs. Ces potentiels décrocheurs se distinguent par le niveau de dépression, d'engagement scolaire, de performances scolaires, de vécu familial et de comportements déviants qu'ils présentent.

Sur le plan de la performance scolaire, les élèves présentant des *comportements antisociaux cachés* se retrouvent quelque peu sous la moyenne académique. Bien qu'ils présentent des comportements déviants dissimulés (ex. : vandalisme) dans leur vie quotidienne, ces élèves ne sont pas reconnus pour avoir des troubles de comportement à l'école. Leur niveau de dépression est cependant assez élevé et l'on note l'absence d'un haut niveau de contrôle

parental. Les élèves étant *peu intéressés ou peu motivés par l'école* présentent, malgré tout, une bonne performance scolaire, mais ont de la difficulté à ne pas s'ennuyer en classe. Leur répertoire d'habiletés sociales est reconnu pour être assez varié, mais ces élèves semblent ne pas bénéficier d'un soutien affectif parental très développé. Malgré cette déficience, ces élèves présentent le fonctionnement de leur famille comme étant adéquat. Les élèves présentant *des difficultés de comportement et d'apprentissage* sont ceux qui performant le moins bien à l'école et sont ceux qui présentent le degré le plus sévère dans la manifestation de leurs troubles comportementaux. Leur niveau de dépression est souvent élevé et les problèmes de communication dans le milieu familial sont nombreux. La dernière catégorie d'élèves, ceux de type *dépressif*, se situe dans la moyenne sur le plan de la performance académique. Il est rare de les voir manifester des problèmes de comportement, mais leur niveau de dépression est cliniquement non négligeable. Sur l'ensemble des élèves à risque de décrocher catégorisés dans l'étude de Fortin et al. (2006), ces jeunes sont ceux qui perçoivent le plus de problèmes familiaux.

Une seconde étude, menée par Janosz (2000), a privilégié l'analyse de trois dimensions de l'expérience scolaire afin d'établir une typologie des décrocheurs : l'inadaptation scolaire comportementale (troubles de comportement), l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire (performance). À la croisée de ces trois dimensions, quatre profils de décrocheurs ont émergé : 1) les discrets; 2) les désengagés; 3) les sous-performants et 4) les inadaptés.

Sur le plan opérationnel, les élèves *discrets* ne présentent pas de troubles de comportement et passent pratiquement inaperçus auprès des différents acteurs de l'institution scolaire. Bien que leur rendement académique ne soit pas aussi élevé que leur engagement scolaire, ces jeunes ne sont pas en situation d'échec. Contrairement aux précédents, les élèves dits *désengagés* présentent un désintérêt marqué pour tout ce qui touche l'école. Au-delà de leur faible engagement scolaire, ces élèves présentent un niveau moyen d'inadaptation scolaire comportemental et de rendement académique (les notes sont peu importantes pour eux). Ces jeunes n'aiment pas l'école et se perçoivent moins compétents que les autres élèves. L'importance de l'école ne revêt pas encore un caractère d'importance dans leur vie, alors ils ne la valorisent pas. Ils auraient toutes les capacités pour bien réussir, mais ils n'arrivent pas à

s'épanouir à l'école. Les élèves de type *sous-performant*, bien que peu fréquents, présentent un degré d'engagement faible ainsi qu'un niveau d'inadaptation scolaire moyen qui laisse peu de place au signalement de troubles comportementaux menant à des sanctions disciplinaires. Ils ont beaucoup de difficulté à répondre aux exigences scolaires et leur rendement académique se situe au-dessous de la note de passage. Le dernier type d'élèves à risque de décrocher, les élèves *inadaptés*, sont ceux qui se distinguent négativement sur l'ensemble des plans. Ces élèves ne présentent qu'un faible engagement et rendement scolaire en plus d'une inadaptation comportementale de haut niveau. Ces jeunes s'investissent peu dans leur vie scolaire, s'absentent fréquemment et font l'objet de nombreuses mesures disciplinaires.

Malgré la diversité de caractéristiques psychosociales et scolaires ainsi que la variété de difficultés rencontrées par les différents décrocheurs scolaires (Janosz, 2000), les différentes recherches utilisées dans le cadre de ce mémoire présentent cette catégorie d'individus de manière homogène. Afin de distinguer des sous-groupes, les études portant sur la typologie des décrocheurs scolaires reposent sur le profil des élèves à risque de décrocher. Les caractéristiques qui en ressortent ne concordent pas toujours d'une étude à l'autre, mais il en ressort que les profils ont été ciblés afin de pouvoir intervenir de manière spécifique avec cette clientèle à risque. Si les caractéristiques utilisées pour regrouper les élèves à risque de décrochage ne sont pas identiques dans les deux études, il en ressort tout de même trois qui sont communes aux deux typologies : le rendement scolaire, le désengagement scolaire et les troubles de comportement.

Si les caractéristiques retenues par les auteurs ne sont pas les mêmes dans les deux études c'est parce que les typologies qui ressortent de ce type d'approche sont obtenues à partir « d'un jugement porté par les chercheurs à l'issue d'une analyse de sens que ces individus attribuent à leurs pratiques » (Bastard, 2000, p.123). En plus de préférer un critère d'analyse à un autre, il peut être risqué, en utilisant l'approche typologique, de considérer que les individus ciblés par une étude n'appartiennent exclusivement qu'à une seule catégorie identifiée (Bastard, 2000). La catégorisation des individus privilégiée dans l'approche typologique peut aussi mener les chercheurs à être tentés de généraliser les résultats obtenus. Il y aurait alors un risque d'élargir les caractéristiques attribuées à une population en particulier à l'ensemble de la population étudiée (Bastard, 2000). Malgré les limites de l'approche typologique, celle-ci permet de

brosser un portrait des élèves à risque de décrocher prématurément de l'école. L'approche étiologique permet, quant à elle, de cibler les facteurs de risque qui pourraient mener un jeune à devenir à risque de décrocher.

1.3 Approche étiologique du décrochage scolaire

Les recherches portant sur les élèves à risque de décrochage scolaire sont aussi regroupées par l'impact probable que certains facteurs (institutionnels, familiaux et personnels) peuvent avoir sur la scolarité des jeunes individus. Même si la singularité du parcours de chacun des décrocheurs scolaires est parfois relevée, la recherche internationale tend à définir des facteurs de risque communs qui, sans expliquer précisément les difficultés d'un élève décrocheur, tentent de cibler les causes du décrochage. D'autres études tentent d'expliquer les comportements scolaires prédictifs de décrochage à travers les types de motivation et d'engagement scolaires.

1.3.1 Facteurs de risque

Sur le plan des facteurs institutionnels, l'école, comme milieu de vie, serait un facteur d'influence de persévérance ou d'abandon scolaire (Janosz, 2000). L'influence de l'école viendrait de ses structures, de son organisation du curriculum et de son climat. Selon certains auteurs (Fortin et Picard, 1999), le passage parfois difficile de l'école primaire à l'école secondaire constituerait une expérience suffisamment stressante qui mettrait en péril la réussite scolaire de certains élèves. Une fois les études secondaires commencées, l'engagement de l'élève envers sa scolarité et l'encadrement mieux adapté de la part des adultes seraient plus présents dans les écoles de petite taille (Robertson et Colletterie, 2005). Les écoles de plus grande taille et proposant différents cheminements académiques à une population étudiante très variée sur les plans ethniques, culturels et intellectuels seraient moins bien adaptées pour la réussite scolaire (Janosz, 2000).

Si la variété des cheminements académiques ne semble pas favoriser la réussite et la rétention scolaires, Janosz (2000) souligne l'efficacité de la variété des pratiques éducatives. Les élèves à risque de décrochage seraient plus réceptifs à des pratiques pédagogiques plus étendues et à un encadrement professoral favorisant le renforcement plutôt que la punition. Jumelés à la

variété pédagogique, les multiples occasions permettant aux jeunes de découvrir leurs intérêts et leurs habiletés ou les moments leur permettant d'actualiser leur développement personnel et social seraient des facteurs auxquels les potentiels décrocheurs seraient très sensibles. Ces élèves seraient aussi très sensibles à la valorisation de la réussite et à la reconnaissance de leurs enseignants. En somme, les écoles où le taux de décrochage scolaire serait le plus bas offriraient un milieu de vie où le climat social et éducatif serait plus positif et plus coopératif (Janosz, 2000). Ainsi, « la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante pour les élèves à risque provenant de milieux peu stimulants ou qui sont peu soutenus dans leurs efforts de scolarisation » (Robertson et Colletette, 2005, p.691). Quant à la vie sociale vécue à l'école, ce serait l'isolement social, les relations conflictuelles avec le personnel de l'école et le rejet par les pairs qui contribueraient le plus au décrochage (Janosz, 2000). L'effet d'attraction qui pousse un décrocheur à établir une relation avec un autre décrocheur serait aussi un facteur de risque d'ordre social.

Sur le plan des facteurs familiaux, les dimensions fonctionnelles et structurelles représenteraient une part non négligeable dans le décrochage scolaire (Fortin, Lecocq et Lessard, 2014). Tout comme l'environnement scolaire peut permettre à l'élève de s'épanouir et de trouver sa place à l'école, il en est de même de l'environnement que ses parents peuvent lui procurer. Le décrochage scolaire pourrait s'expliquer, en partie, par la qualité de la communication parent-enfant et de l'engagement du parent envers la scolarité de son enfant. De plus, la scolarisation de l'enfant pourrait devenir déficitaire si le milieu familial propose un mauvais encadrement affectif, des pratiques éducatives et une supervision scolaire non adaptés ainsi que de faibles aspirations scolaires (Fortin, Lecocq et Lessard, 2014). Un enfant aurait plus de chances de quitter prématurément l'école si ses parents ne valorisent pas l'école, ne s'impliquent pas dans ses études et/ou s'ils réagissent mal ou pas du tout à l'échec (Fortin et al., 2001). L'aspect socio-économique familial de l'élève, quant à lui, représenterait un caractère d'importance tout comme celui de l'encadrement offert par la famille. Le décrochage scolaire serait plus risqué chez les jeunes évoluant dans une famille à faible revenu ou en dépendance économique, qui est désunie ou reconstituée, qui comporte plusieurs enfants ou dont les parents sont peu scolarisés (Robertson et Colletette, 2005).

Sur le plan des caractéristiques personnelles, le genre de l'élève représenterait un facteur incontournable. Selon le *Taux de sorties sans diplôme parmi les sortants* (MÉLS, 2014), les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles à avoir décroché de l'école secondaire à la fin de l'année scolaire 2012-2013. Ils étaient 18,8 % alors que les filles n'étaient que 11,9 %. Selon le *Taux de sorties sans diplôme selon le sexe* (MÉLS, 2014), cette tendance se maintient depuis la fin de l'année scolaire 1999-2000. Il est cependant difficile de ne s'arrêter qu'au facteur du genre dans l'identification des jeunes à risque de décrochage scolaire puisque les statistiques liées à cette variable ne prennent pas en considération les facteurs de risque liés au milieu scolaire ou à la famille (Janosz, 2000).

Étant donné que la variable genre permet difficilement de prédire le décrochage scolaire, la caractéristique personnelle qui est priorisée par les auteurs dans l'analyse des facteurs de risque du décrochage scolaire est plutôt la qualité de l'expérience scolaire et les difficultés rencontrées. Selon Janosz (2000), comptent parmi les facteurs de risque les plus importants :

des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires (p. 114)

À la qualité de l'expérience scolaire, il est possible d'ajouter les traits de personnalité comme critère d'analyse du risque de décrochage scolaire. Selon Blaya (2010) et Janosz (2000), les jeunes à risque de décrocher présentent une personnalité composée d'une faible estime personnelle, d'états affectifs négatifs et d'un sentiment que les facteurs externes régissent leur futur.

1.3.2 Facteurs expliquant un comportement scolaire prédictif de décrochage

Si les études précédentes sur le décrochage scolaire se sont principalement intéressées aux facteurs de risque institutionnels, familiaux et personnels, d'autres études comme celle de Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004) ainsi que celle de Vallerand, Fortier et Guay (1997) ont plutôt ciblé l'étude de différents types de motivation comme facteur d'influence sur l'intention d'abandonner l'école. Des facteurs qui expliqueraient certains comportements scolaires prédictifs d'arrêt prématuré des études. Archambault et Vandenbossche-Makombo

(2014), quant à eux, ont étudié les comportements scolaires sous l'angle de l'engagement scolaire.

1.3.2.1 Motivation autodéterminée

Selon Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004) et Vallerand, Fortier et Guay (1994), la prédiction de l'intention d'abandonner prématurément ses études peut s'évaluer à l'aide de la théorie de l'autodétermination (TAD) qui étudie les comportements des individus, notamment le comportement scolaire. Selon la TAD, les comportements pourraient s'expliquer par cinq types de motivation (Deci et Ryan, 1985, cité dans Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004). On retrouve premièrement la *motivation intrinsèque* qui amène les individus à réaliser une activité pour le simple plaisir qu'ils en retirent à la faire (ex. : un élève qui prend du plaisir à lire un roman non seulement parce qu'il est inscrit au programme, mais parce qu'il trouve ce dernier intéressant). Les individus peuvent aussi être motivés extrinsèquement de trois manières. Lorsque la réalisation de la tâche est contrôlée par quelqu'un d'autre, on dira que l'individu est *motivé par régulation externe* (ex. : un élève fréquentant l'école parce que ses parents l'y obligent). Si l'individu réalise une tâche en raison d'une intériorisation partielle des pressions externes provenant de l'environnement, on dira qu'il est motivé par *régulation introjectée* (ex. : un élève qui fait ses devoirs simplement pour éviter de se sentir coupable s'il ne les fait pas). Les individus, quant à eux, qui font le choix d'effectuer une activité en raison de son importance présentent une *motivation identifiée* (ex. : un élève qui fréquente l'école, car il croit que c'est une bonne chose de le faire et parce que sa fréquentation scolaire lui permettra d'atteindre les buts qu'il s'est fixés pour son futur). Finalement, les individus ne voyant pas de lien entre le fait de réaliser une tâche et les bénéfices que celle-ci pourrait leur apporter ou qui ne comprennent pas nécessairement pourquoi ils s'engagent dans la tâche sont dits *amotivés* ou absents de motivation.

Selon la TAD, les cinq types de motivation varient selon leur niveau d'autodétermination et s'ordonnent selon l'ordre décroissant suivant : motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation identifiée, la motivation extrinsèque par régulation introjectée, la motivation extrinsèque par régulation externe et l'amotivation (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004). Selon Vallerand, Fortier et Guay (1997), la baisse de motivation autodéterminée

jouerait un rôle important dans l'abandon scolaire et la motivation non autodéterminée serait, quant à elle, le prédicteur principal du décrochage scolaire. Par le fait même, la motivation autodéterminée occupe un rôle important dans l'intention de poursuivre ses études.

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2002), les besoins de compétence, de soutien à l'autonomie et d'appartenance sont des déterminants clés de la motivation autodéterminée. Ainsi, dans un environnement comme celui de l'école secondaire où, bien souvent, les interactions sont moins fréquentes et soutenues, il se peut qu'il s'avère plus difficile de combler ces trois besoins chez la population étudiante. (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004, p.116)

1.3.2.2 Engagement scolaire

L'environnement de l'école secondaire occupe une place importante dans la conception de l'engagement scolaire puisque l'élève doit s'adapter à ce dernier en plus de devoir se conformer aux règles, suivre les instructions, s'intéresser à la matière, fournir des efforts ainsi que développer des stratégies et des moyens pour organiser et vérifier son travail (Archambault et Vandebosche-Makombo, 2014). Si pour bon nombre d'élèves l'adaptation est somme toute réussie, plusieurs autres rencontrent cependant des difficultés à réaliser les tâches demandées et voient leur engagement envers leurs apprentissages devenir plus difficile. Pour certains, les difficultés d'engagement se traduisent en problèmes scolaires comme des conflits avec les enseignants, une aliénation de l'école ou un arrêt prématuré de la scolarité (Archambault et Vandebosche-Makombo, 2014). L'engagement scolaire est multidimensionnel. Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) divisent l'engagement scolaire en trois grandes sphères : comportementale, affective et cognitive.

L'engagement comportemental fait référence aux conduites bénéfiques de l'élève quant à son adaptation et sa réussite scolaires. Cette sphère est divisée en trois axes : les comportements positifs (ex. : écouter les consignes et se conformer aux règles), l'implication dans les tâches scolaires (efforts que l'élève investit dans son travail et ses devoirs) et la participation aux activités parascolaires. Plus un enfant répond positivement aux différents axes, plus il sera considéré comme un élève engagé sur le plan comportemental. Seuls les deux premiers axes sembleraient cependant avoir un impact important sur l'engagement scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

La sphère de l'engagement affectif, quant à elle, réfère aux attitudes et aux affects de l'élève par rapport à l'école, à sa classe et aux matières scolaires qui, elles, sont souvent évaluées de manière spécifique par les élèves. Cette dimension serait souvent associée au sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014).

Enfin, l'engagement cognitif représente pour les élèves la dimension leur permettant de mettre de l'avant des stratégies d'autorégulation, d'organisation et de planification du travail. Cette dimension peut se mesurer à travers les moyens utilisés par les élèves pour apprendre, comprendre ou maîtriser une matière ou peut se mesurer à travers les efforts et la volonté démontrés par les élèves lors des apprentissages (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014).

Selon les théories du décrochage scolaire (Finn, 1989; Tinto, 1975), l'engagement scolaire est un processus évolutif qui se teinte de l'expérience scolaire de l'élève et qui contribue à sa réussite/persévérance ou à son échec/abandon scolaire. Néanmoins, des trois sphères qui composent l'engagement scolaire, seule la sphère comportementale de l'engagement prédirait directement le décrochage scolaire puisque le désengagement comportemental serait un facteur plus proximal du décrochage que le désengagement affectif ou cognitif (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009).

L'engagement scolaire est généralement mesuré par les enseignants; ce qui facilite la prise en considération de la sphère de l'engagement comportementale dans l'évaluation de l'engagement scolaire d'un élève (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014).

Bien qu'un enseignant puisse facilement qualifier les comportements observables de ses élèves au quotidien, il est possible qu'il lui soit plus difficile d'évaluer l'intérêt spécifique que ses élèves accordent aux différentes matières ainsi que les stratégies cognitives qu'ils utilisent pour s'autoréguler et organiser leur travail. (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014, p. 277)

Selon Brault-Labbé et Dubé (2010), le modèle de l'engagement permet aussi d'évaluer la perception que les individus ont de leurs propres engagements comportementaux, affectifs et cognitifs. Ainsi, plutôt que de se baser sur les faits observés par ses enseignants, l'élève peut, par lui-même, réfléchir aux mécanismes psychologiques qui sous-tendent son fonctionnement engagé à l'école (Brault-Labbé et Dubé, 2010).

Selon Brault-Labbé et Dubé (2010), il serait possible d'établir des liens entre l'engagement scolaire d'un individu et certains aspects de la qualité de vie comme : la qualité de ses interactions sociales ou de ses aptitudes psychosociales, la qualité de son développement personnel, le sentiment d'épanouissement personnel et le développement de son sentiment de compétence. La qualité de l'engagement scolaire ne pourrait ainsi pas être évaluée de manière indépendante, mais devrait être évaluée de manière plus globale afin de prendre en considération le bien-être personnel (états affectifs et physiques positifs, satisfaction de vie et sens donné à la vie) de l'élève (Brault-Labbé et Dubé, 2010).

Ainsi, que ce soit à travers l'étude des facteurs de risque ou à travers l'étude des comportements prédictors de décrochage scolaire, il se dégage de l'approche étiologique un modèle de prédiction du risque qui recentre le discours sur une vocation de protection sociale (Blanchet, 1996). En mettant l'accent sur les facteurs de risque, cette demande de recentrage ne va pas jusqu'à remettre en cause les critères sociaux acceptés par une majorité. Cette approche implique, indirectement, l'imposition de règles à suivre et la mise en place d'étiquettes dans le but d'imposer un traitement (Blanchet, 1996). De plus, les facteurs de risque généralement retenus dans ce type d'approche ont tendance à être immuables et à ne pas tenir compte des facteurs de protection ou de l'évolution positive d'un individu (Blanchet, 1996).

Malgré tout, les approches typologiques et étiologiques du décrochage scolaire cherchent à expliquer et à comprendre comment un jeune peut devenir à risque d'arrêter prématurément ses études secondaires. Le phénomène du décrochage scolaire y est alors déjà étudié en tant que problème social. L'approche normative permet, quant à elle, d'expliquer comment l'arrêt d'une scolarité avant diplomation est devenu un problème d'ordre social au Québec.

1.4 Approche normative du décrochage scolaire

L'approche normative du décrochage scolaire permet de situer ce phénomène dans le temps et de voir comment celui-ci est devenu un phénomène réagissant à des normes sociétales dont les racines remontent à l'institution scolaire.

1.4.1 Contextualisation historique de la problématique du décrochage scolaire

Afin de comprendre comment le décrochage scolaire s'est imposé en tant que problème social, il est nécessaire de le recontextualiser dans l'histoire en remontant jusqu'en 1961 alors que Paul Gérin-Lajoie fait adopter la *grande charte de l'éducation* sous le gouvernement Lesage (Graveline, 2007). Cette charte a été source de nombreuses lois et recherches en éducation qui ont influencé le système éducatif québécois. Toujours en 1961, l'une des recherches les plus importantes a été la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Confiée à M^{gr} Alphonse-Marie Parent, cette commission publie un rapport fort influençant et relevant certains problèmes majeurs rencontrés par le système éducatif québécois de l'époque. Y sont relevés

particulièrement la hausse marquée de la population scolaire provoquée par la croissance démographique, le développement de l'immigration et l'amplification sans précédent du désir de s'instruire, mais aussi la révolution scientifique et technologique en cours et les transformations dans les conditions de vie, de même que l'évolution rapide des idées liées à cette révolution. (Graveline, 2007, p.106)

Afin de pallier les problèmes relevés, la commission Parent cible trois grands axes à privilégier par le système éducatif : « donner à chacun la possibilité de s'instruire (égalité des chances), rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts (éducation supérieure ouverte à tous), préparer l'individu à la vie en société » (Graveline, 2007:106). Ces objectifs ont imposé de grands changements dans la structure éducative québécoise, notamment l'instauration de nouvelles infrastructures (les polyvalentes) et de nouveaux programmes-cadres dès le début des années 1970. Ces programmes précisent à la fois les matières obligatoires et les objectifs à atteindre par l'ensemble des élèves qui ont alors l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 15 ans (Graveline, 2007). Cette nouvelle réforme, bien que quelquefois critiquée pour la qualité de la formation et l'encadrement qu'elle offrait, aurait tout de même réussi à faire passer de 14 % en 1960 à, deux décennies plus tard, 72 % le taux d'élèves terminant leur cours secondaire (Graveline, 2007).

Ce nouveau système éducatif favorise la démocratisation de l'enseignement, mais fait aussi réfléchir aux liens qui peuvent être établis entre l'individu, la société et l'éducation. Jumelé aux besoins économiques du gouvernement et du marché de l'emploi, le rôle de l'école ne

tient plus seulement à aider le jeune à s'insérer en tant que personne dans la société, mais aussi en tant que citoyen et, surtout, en tant que travailleur (Levasseur, 2010). La mission de l'école se transforme tranquillement aux yeux de plusieurs. Si, auparavant, cette dernière renvoyait à la connaissance, à la formation du citoyen et à l'émancipation intellectuelle et culturelle, la mission de l'école semble, aujourd'hui, renvoyer principalement à l'acquisition d'un métier (Millet et Moreau, 2011). Cette professionnalisation des études vient ajouter une pression sur l'importance accordée au diplôme puisque celui-ci devient synonyme d'insertion sociale et professionnelle.

Dans une société où le titre est le point de passage (quasi) incontournable de toute scolarité, [...] le diplôme est un marqueur social, générant différences aussi bien qu'inégalités et hiérarchies. Il contribue à la définition des destinées sociales, tant sur le plan des chances objectives associées à une trajectoire que sur celui des places occupées dans l'espace social et à la définition des qualités ou des attributs symboliques attachés à une personne ou à un groupe, de plus en plus définis par le titre possédé. (Millet et Moreau, 2011, p.17)

Bien que l'importance du diplôme se fasse de plus en plus sentir à l'époque, la concrétisation des conséquences liées à une absence de diplôme s'est fait attendre. La diminution de visibilité sociale et institutionnelle qui découle de l'absence d'un diplôme n'a pas été perçue aussi radicalement tant que le marché du travail était en mesure d'offrir des emplois à une main-d'œuvre non qualifiée (Glasman, 2000). L'éducation était très valorisée, mais les diplômes revêtaient un caractère beaucoup plus souhaitable que nécessaire (Glasman, 2000). La pression sociale axée sur la diplomation n'était donc pas la même qu'aujourd'hui.

Le décrochage scolaire ou la sortie prématurée du système éducatif sans obtention de diplôme n'est pas un phénomène nouveau. Ainsi, dans les années 1970, environ 200 000 [en France] jeunes quittaient le système éducatif sans diplôme, ce qui ne signifie pas qu'ils n'avaient pas acquis de compétences. L'intérêt porté au problème était alors moindre, car pendant les trente glorieuses, la diplomation n'était pas un pré-requis aussi important pour trouver un emploi même peu ou non qualifié. (Blaya, 2010, p.20)

Aujourd'hui, si l'acquisition d'un diplôme est synonyme d'un marqueur social positif, l'absence de ce dernier est plutôt indicateur d'un handicap social et justifie le *traitement* de la population qui ne détient aucun diplôme (Brucy, 2011).

Cette nouvelle pression axée sur la diplomation, qui est en place depuis les années 1960 au Québec, relève « du principe que la formation est un ressort essentiel du développement

économique d'un pays » (Vultur, 2009, p.55). Les besoins économiques ont ainsi certainement contribué à la démocratisation de l'enseignement et à sa massification, mais répondre à ce besoin impliquait une uniformisation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Cette uniformisation rendait compte de la politique éducative prescriptive et normative à imposer au nouveau public ayant joint les rangs de l'école (à la suite de la réforme Parent) afin de déterminer les rapports entre ce dernier et la société (Levasseur, 2010). Cette vision déterministe de l'école n'était, cependant, pas en mesure de prendre en considération la subjectivité de l'élève et la spécificité de ses besoins (Carter, 1998). L'institution scolaire a donc dû faire face à un nouveau problème, celui de son inadaptation et de ses effets négatifs (Carter, 1998) : le décrochage, notamment. Toujours poussée par cette pression économique, l'institution scolaire n'a pu faire autrement que de nommer le problème et de tenter de le pallier.

Dès lors, le décrochage scolaire devient une préoccupation sociale importante qui semble justifier des mobilisations, sur les plans politiques et sociaux, afin de contrer ce problème d'envergure. On observe ainsi une « appropriation politique par les discours institutionnels de la façon de voir, d'établir ou de construire le problème du décrochage scolaire, et simultanément, de la catégorisation sociale des décrocheurs issue de ce processus de construction » (Carter, 1998, p.9).

1.4.2 Institutionnalisation du discours portant sur la problématisation du décrochage scolaire

De par leur nature prescriptive et normative, les textes tirés des politiques éducatives « contiennent des valeurs et des finalités éducatives [ainsi qu'une] vision du rôle qu'aura à jouer l'homme dans la société ou de la place qu'il y tiendra » (Levasseur, 2010, p.51). Cette vision repose sur le triple postulat que

l'éducation favorise le développement du plein potentiel de l'individu, la société profite également du développement des potentialités de chaque individu, et l'école joue un rôle irremplaçable dans le développement concomitant et de l'individu et de la société. (Levasseur, 2010, p.51)

Toute personne fréquentant l'école ou tout membre de la société sont ainsi placés face à une vision scolaire présentant un horizon social commun. Cette vision commune permet

difficilement d'imaginer qu'un individu voudrait mettre en place des stratégies allant à l'encontre des visées globales sociales (Levasseur, 2010). Ces visées sociales répondent souvent aux exigences fonctionnelles du système comme la production, l'efficacité et les performances économiques (Levasseur, 2010) et ces mêmes visées deviennent le point de repère de la société. Un point de repère qui exclut automatiquement les élèves présentant des besoins de réalisation autres que ceux du système de production puisqu'un système éducatif bien établi devrait arriver à produire des individus dont les besoins individuels convergent avec les besoins du système et vice-versa (Levasseur, 2010).

Ce point de repère auquel fait référence la société pour identifier les « bons » ou les « mauvais » élèves est ce qui est appelé ici le discours institutionnel. Selon Oger et Ollivier-Yaniv (2003), le discours institutionnel est celui « produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État » (p.127). Dans le cadre de ce mémoire, le discours institutionnel portant sur le décrochage scolaire est celui produit par le gouvernement, les institutions scolaires et les scientifiques effectuant des recherches sur le sujet. Ce discours est aussi celui poussant les individus à interpréter et à traduire la problématique du décrochage scolaire en se référant aux propos tenus par les différents acteurs institutionnels impliqués (Voyer et Zaidman, 2014). Les discours institutionnels concernent ainsi « les normes, les prescriptions et les encadrements administratifs. Produites et diffusées par les institutions, celles-ci dictent et légitiment les actions et les façons de penser » (Demazière et Dubar, 1997, cité dans Voyer et Zaidman, 2014).

Si les discours institutionnels s'emparent de la définition de la problématique du décrochage scolaire, c'est en grande partie parce que l'entrée dans la vie, l'ascension sociale et économique (notamment sur le plan professionnel) ainsi que l'accès à un meilleur statut semblent maintenant imposer la détention minimum d'un DES ou d'une qualification équivalente (Demba, 2010). L'institution scolaire se doit donc de mettre à la disposition du marché du travail une main-d'œuvre qualifiée et, pour les jeunes en âge d'être scolarisés, des formations qui correspondent aux besoins des développements technologiques (Graveline, 2007). Sur le plan social, l'échec ou l'abandon scolaire sont ainsi de moins en moins admis puisqu'ils représentent un facteur de risque menant à une marginalisation sociale et à des

comportements déviants (Asdih et Gez-M'Bembo, 2005) qui empêcheraient le plein exercice de la citoyenneté des jeunes arrêtant leurs études secondaires.

Le décrochage devient ainsi un problème social qui inquiète un nombre grandissant et divers d'acteurs sociaux. Dès lors, « le phénomène du décrochage scolaire et ses *décrocheurs* font l'objet d'examens et de recherches qui arrachent le phénomène de son contexte et se proposent de l'examiner et de trouver un traitement approprié pour prévenir et *guérir* » (Carter, 1998, p.10). C'est ainsi que l'on voit apparaître les discours institutionnels normatifs et régulateurs qui constituent la nouvelle base théorique sur laquelle la population va s'appuyer pour justifier l'opinion qu'elle se fait de ceux et celles qui ne rencontrent pas les critères et les normes établis.

La définition et la gestion des décrocheurs et du décrochage qui en ressortent sont alimentées et légitimées par les discours dominants qui font du décrochage scolaire un phénomène de déviance aux normes sociétales parce que le contenu et la portée de ces discours conduisent généralement à associer le décrocheur avec des attributs sociaux négatifs. (Carter, 1998, p.3)

La vision sociétale et prescriptive partagée de l'éducation et de la diplomation ne laisse que très peu de place à la remise en question de l'institution scolaire ou de tout autre facteur qui ne serait pas d'ordre individuel lié à l'élève puisque celui-ci a un rôle précis à jouer dans la société. Sous un angle normatif et prescriptif, « la scolarité est généralement conçue plus comme un “devoir à accomplir”, que comme un droit, c'est une sorte de “droit obligatoire” » (E-Hedibel, 2006, p.43). Le droit obligatoire lié à la scolarité est un droit de fréquentation et l'absence de fréquentation de l'école impose des conséquences sociétales et individuelles.

Les ressources littéraires retenues pour décrire l'approche normative du décrochage scolaire démontrent comment ce type d'approche impose des visées de validité et d'objectivité en mettant l'accent sur des ordres normatifs maintenus et transformés dans des contextes déterminés sociohistoriquement (Frega, 2015). Bien que ce type d'approche puisse sembler présenter une vision descriptive des faits, nous y retrouvons plutôt une vision prescriptive. L'approche normative ne rend pas compte d'un problème social en soi, mais fait plutôt la description de formes de régularités sociales (Frega, 2015). À elle seule, elle ne permet donc pas de remettre facilement en question notre rapport à la normativité. Elle nous permet

cependant de comprendre l'impact que peuvent avoir les discours institutionnels sur les personnes les plus vulnérables.

1.5 Conséquences du décrochage scolaire

Selon les recherches employées pour ce mémoire, l'abandon des études avant l'obtention d'un DES ou d'une équivalence peut engendrer des conséquences négatives (prétendument indésirables) pour le décrocheur et la société. Une forte tendance ressort de l'analyse des conséquences qui sont présentées dans ces recherches. Ces études s'attardent principalement aux problèmes économiques, sanitaires et sociaux qui découlent du décrochage (Janosz, 2000; Blaya, 2010).

Sur le plan économique, les jeunes qui abandonnent leurs études auraient plus de difficulté à se trouver un emploi stable, prestigieux et bien rémunéré. Ils seraient donc plus nombreux à bénéficier des programmes sociaux (aide sociale et/ou chômage) pour les aider à subvenir à leurs besoins. En participant moins activement à la société de production, leur coût de la vie serait plus élevé que ce que leurs revenus leur permettent et ils devraient ainsi être pris en charge par le reste de la société (Janosz, 2000). Bien entendu, ces difficultés rencontrées par les décrocheurs sur le plan socio-économique représentent des pertes fiscales pour le gouvernement qui se voit lésé en matière de taxes et d'impôts (Pica, Plante et Traoré, 2014). Selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009), chaque cohorte de décrocheurs représenterait une perte de 1,9 milliard de dollars en taxes, impôts et coûts sociaux additionnels pour le gouvernement.

En tenant compte de ces difficultés socio-économiques, il n'est pas étonnant de voir les décrocheurs scolaires éprouver d'éventuels problèmes de santé mentale et physique (Janosz, 2000). Ces conséquences sanitaires, liées aux conséquences socio-économiques, représentent un fort risque de se voir perpétuées puisque les chercheurs s'entendent pour dire qu'il y a de fortes chances que les décrocheurs qui deviendront parents transmettent leurs facteurs de risque à leurs enfants. Un enfant de parent décrocheur aurait plus de chances d'éprouver des difficultés à l'école, de décrocher de cette dernière et de subir les conséquences qui y sont liées (Janosz, 2000).

Enfin, le décrochage scolaire est associé à de nombreuses conséquences qui poussent l'individu à éprouver des difficultés d'adaptation sociale et à poser des gestes déviants. Selon Blaya (2010), dans le cadre d'une étude menée en France, un pourcentage assez élevé de décrocheurs auraient, au moins une fois, commis un vol dans un magasin, détérioré des biens d'autrui ou participé à une bagarre. Quant aux conduites à risque, de nombreux décrocheurs fumeraient du cannabis ou boiraient de l'alcool.

Certains auteurs dénoncent cependant les liens de causalité qui sont perceptibles dans les écrits portant sur les conséquences du décrochage scolaire (Jarjoura, 1993). En prenant en considération les raisons qui ont poussé certains élèves à décrocher, Jarjoura (1993) prétend que les relations directes entre déviance et décrochage, par exemple, ne peuvent être appliquées à toutes les situations. Les jeunes qui quittent l'école parce qu'ils n'y sentent pas à leur place et les jeunes qui la quittent en raison d'impératifs familiaux ne vivent pas du tout les mêmes conséquences. D'autres types de décrocheurs pourraient être donnés en exemple et comparés entre eux. Malgré le caractère rigoureux des recherches sur lesquelles se basent les prédictions des conséquences du décrochage scolaire, il est encore difficile d'affirmer que le décrochage cause réellement des problèmes (Janosz, 2000). Certaines corrélations ont été prouvées pour certains jeunes et dans certains contextes, mais « il est aussi fort probable que les liens observés entre le décrochage et les problèmes ultérieurs d'adaptation traduisent les impacts des problèmes antécédents d'adaptation [...], de même que les problèmes structuraux d'inégalités sociales » (Janosz, 2000, p.109).

1.6 Rôle du service social dans le décrochage scolaire

En se basant sur les risques de conséquences encourues par les jeunes qui quitteraient l'école trop rapidement, le rôle du service social dans le décrochage scolaire se résume principalement à intervenir de manière préventive. Les travailleurs sociaux scolaires jouent donc un rôle dans les programmes de soutien à la réussite scolaire des jeunes, mais leur implication peut parfois être remise en question puisqu'ils ne sont pas toujours considérés comme des membres à part entière de l'équipe-école, mais parfois comme des partenaires extérieurs (Benoît, 2012). Cela peut s'expliquer par le fait que deux ministères participent à l'élaboration de leur mandat : le ministère de la Santé et des Services Sociaux et le ministère

de l'Éducation. Il devient ainsi plus difficile de définir clairement le rôle attendu par les travailleurs sociaux scolaires puisque ceux-ci détiennent une double appartenance institutionnelle (Matta, 2008). Ils sont employés par un Centre intégré de santé et services sociaux (CISSS) ou un Centre intégré universitaire de santé et services sociaux (CIUSSS), mais ils doivent concilier les attentes de l'école, du ministère de l'Éducation et du ministère de la Santé et des Services Sociaux dont la philosophie, les finalités et les stratégies d'actions respectives peuvent varier considérablement (Matta, 2008). De plus, les mandats des travailleurs sociaux scolaires varient d'une école, d'un CLSC ou d'un CISSS à un autre (Benoît, 2012). Certains de ces travailleurs sociaux doivent partager leur temps entre plus d'une école et d'autres travaillent principalement en CLSC alors qu'ils sont intégrés dans les équipes *Enfance-famille* ou *Jeunes en difficulté* (Matta, 2008). Leur présence à l'école n'est donc que très rarement stable et leur travail de prévention du décrochage en est directement atteint.

Malgré cette quête identitaire (Matta, 2008), les travailleurs sociaux scolaires participent activement, avec les autres membres de l'équipe-école, à l'identification des élèves à risque de décrocher. De concert avec les enseignants, la direction ou d'autres professionnels scolaires, les travailleurs sociaux scolaires veillent à identifier les facteurs de risque tels que : les apprentissages et la réussite dans les matières de base; l'engagement scolaire qui se traduit dans des comportements adéquats en classe et à l'école; contrer les problèmes de comportement (antisociaux, violence, absentéisme); intervenir sur la qualité du climat de classe et de la relation maître-élève; soutenir l'engagement parental et les pratiques parentales liées à l'école (Potvin, 2008).

Lorsque les élèves arrêtent prématurément leurs études et qu'ils ne fréquentent plus l'école, il devient plus difficile de les aider au sujet de leur arrêt scolaire puisqu'ils ne sont plus aussi facilement accessibles. Des mesures sont tout de même prises dans des organismes communautaires ou dans les centres d'éducation aux adultes (CÉA) pour les amener à raccrocher. Chacun à leur manière, ces organismes tentent de déconstruire des schèmes négatifs de référence scolaire pour en construire de nouveaux (Desmarais, 2012). Ils tentent aussi de consolider une nouvelle vision de l'avenir chez les jeunes apprenants qui décident de retourner à l'école (Desmarais, 2012).

En conclusion, l'état des connaissances actuelles sur le décrochage scolaire met en relief les outils qui sont utilisés pour décrire, comprendre et construire le problème social du décrochage scolaire sous l'angle de la déviance. Ce type de connaissance ne permet cependant pas d'avoir accès à la vision subjective que les jeunes ont de leur situation de décrochage. Dans le prochain chapitre, celui de la problématique, sont précisés les questions et angles avec lesquels le sens donné à leur décrochage par les jeunes sera exploré dans ce mémoire.

2. Problématique

L'état des connaissances actuelles sur le décrochage scolaire démontre que ce phénomène social est aujourd'hui étudié en fonction de normes transgressées. Qu'il soit question de la description statistique du phénomène, de la mise en place de stratégies pour le prévenir, de la description typologique des jeunes à risque de décrocher, de l'étude des facteurs de risque de quitter prématurément l'école, de l'institutionnalisation du discours sur le sujet ou de l'analyse des conséquences qui y sont liées, le décrochage scolaire est analysé comme un geste inapproprié posé par un jeune qui ne répond pas positivement aux conventions sociales (Bernard, 2011). Les différents critères d'analyse qu'il est possible de trouver dans les écrits portant sur le décrochage scolaire tournent ainsi majoritairement autour d'un point commun, celui de la conduite de l'élève. Une conduite qui est présentée comme un comportement ayant trompé les attentes de la société envers l'éducation. Le jeune ayant quitté l'école prématurément peut savoir de différentes manières que son comportement a trompé les attentes. Il peut être réprimandé, réprouvé, blâmé, discrédité, puni, châtié, corrigé, etc. (Ogien, 2012) Le jeune est donc placé en situation de déviance par rapport au reste de la société.

Dans ce chapitre, il sera démontré comment le jeune ayant quitté prématurément l'école se fait attribuer des conduites déviantes par la société. Pour ce faire, le phénomène du décrochage sera tout d'abord analysé en fonction du concept de norme. Par la suite, il sera démontré comment l'anormalité de l'arrêt d'une scolarité contribue à la problématisation du décrochage. Ensuite, les conséquences négatives de l'anormalité seront étudiées à travers le concept de la stigmatisation. Finalement, ce chapitre se terminera sur la présentation de la pertinence, des objectifs et de la question de recherche de ce mémoire.

2.1 Norme

Lorsqu'il est question de norme, il est aussi question de la reconnaissance de certaines conduites attendues dans des conditions particulières (Ogien, 2012). Tout acte posé qui ne satisfait pas les critères des normes de conduite instituées trouble par le fait même l'ordre attendu et est considéré comme un acte déviant. Cette normalité attendue représente le cœur de la sociologie de la déviance. La normalité y est étudiée de manière à comprendre ce qu'elle est

et à comprendre comment les individus font usage de celle-ci dans leur vie. Mais comment définit-on la normalité? Cette définition dépend d'indicateurs de non-conformité choisis par des acteurs d'influence. En faisant référence à Foucault, Castel et Donzelot, Ogien (2012) énoncent que « l'anormalité d'une conduite est bien plus le produit des institutions qui ont reçu le mandat de les traiter qu'une attitude blâmable ou dangereuse qui serait l'effet des causes sociales répertoriées ou mesurables » (p.100).

Selon Cicourel (1968), les acteurs détenant le pouvoir de décrire la déviance sont membres de différentes institutions de contrôle social. Ces derniers (gouvernements, professionnels, chercheurs, psychiatres, criminologues, juristes, travailleurs sociaux, etc.) détiennent le pouvoir des mots. Chacun des termes retenus pour composer la terminologie de la normalité vient justifier les interventions utilisées lorsqu'un ordre est perturbé ou qu'une limite est franchie. Les différentes formes de déviance et les mesures qui doivent être prises en cas d'écart sont ainsi élaborées soit sur un savoir professionnel de valeur soit sur des mesures législatives (Ogien, 2012). Dans chacun des cas, ces définitions sont le reflet de rapports de domination et de l'exercice du pouvoir dans une société normalisatrice.

Toujours selon Cicourel (1968), le jugement d'une déviance ne serait que le dernier maillon d'une chaîne d'opérations. Avant tout jugement, il faut d'abord identifier une personne comme déviante. Pour ce faire, on a recours à différentes typifications qui ne sont que des interprétations préformées (Ogien, 2012) qui guident les acteurs d'influence pour cataloguer un individu. Cette identification est généralement basée sur des signes extérieurs subjectifs comme le langage utilisé, des attitudes particulières, un style vestimentaire, etc. Ces signes extérieurs ne permettent cependant pas d'émettre un constat de culpabilité probable. Pour y arriver, les acteurs d'influence se basent sur des indices qu'ils jugent significatifs pour les laisser anticiper une déviance. Ces indices peuvent être de l'ordre du niveau de scolarité, du milieu familial, du lieu de résidence, du réseau de contacts, etc. À l'aide de cette forme de typification de la déviance, « les personnes concernées par une affaire (policiers, juges, travailleurs sociaux, éducateurs spécialisés, jeunes délinquants, avocats, parents, etc.) parviennent à produire une désignation » (Cicourel, 1968, p.53). L'acte déviant est ainsi décrit à l'aide d'explications préconstruites au sujet « de sa nature, de ses origines, de la personnalité

de celui qui la commet, des principes moraux qui justifient sa sanction et de ses conséquences probables » (Ogien, 2012, p.180).

Les auteurs de la sociologie de la déviance définissent donc la déviance comme l'envers de la norme qu'elle transgresse (Becker, 1985; Goffman, 1975; Ogien, 2012). Au-delà de la norme et de sa transgression, la déviance représente un problème social en raison de la réaction sociale qu'elle suscite. Si personne ne remarquait qu'une norme est transgressée, aucune déviance ne serait identifiée. Une dualité émerge de cette désignation sociale de la déviance : il existe des normaux et des déviants.

2.1.1 La déviance selon Howard S. Becker

Selon Becker (1985), les normes sont beaucoup plus faciles à définir que les individus qui transgressent ces normes, les *outsiders*. Les normes peuvent être définies comme les actions prescrites et les actions interdites par un groupe social en particulier et selon le contexte ciblé. Pour ce qui est des transgresseurs de normes, ces derniers sont de deux ordres pour Becker. Il y a autant ceux qui deviennent étrangers au groupe lors d'une transgression de norme que ceux qui sont étrangers au groupe de déviants. Ces derniers sont ceux qui ont été étiquetés de déviants par le groupe majoritaire, mais qui n'accorde pas de valeur au regard que portent les *normaux* sur eux puisqu'ils considèrent que ceux-ci sont aussi étrangers à leur propre univers. « Le terme d'outsider contient donc un double regard, il sert à désigner ce que contient d'étrangeté ce regard des déviants pour les normaux et celui des normaux pour les déviants » (Xiberras, 2000, p.98).

Becker (1985) base sa définition de la déviance sur une conception sociologique qui va au-delà des caractéristiques propres de l'auteur qui commet un acte de déviance. Il introduit le concept de transgression des normes d'un groupe et l'idée que les sociétés modernes et complexes sont composées de plusieurs groupes (Xiberras, 2000). Bien que la déviance soit présentée de manière très précise lorsque vient le temps de cibler un individu hors norme, Becker démontre que cette dernière est des plus variables en raison du fait qu'un individu a de fortes chances d'appartenir à plus d'un groupe en même temps et que chacun de ces groupes comporte ses propres normes. Dans cette optique, il est peu probable que des normes universelles puissent exister par elles-mêmes. Un même individu peut transgresser une norme

à l'intérieur d'un groupe en particulier alors qu'il respecte cette même norme lorsqu'il est avec un autre groupe. La déviance, chez Becker, n'est donc pas résultante de l'acte commis, mais plutôt le résultat de la réaction d'autrui :

Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance *n'est pas* une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur ». Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette (p.32-33).

Puisque la déviance se situerait à la frontière entre ceux qui transgressent une norme et ceux qui régissent l'acte de transgression, Becker avance qu'il est d'un intérêt particulier à repérer à l'intérieur du système de normes étudié les acteurs détenant le pouvoir d'institutionnaliser une norme. Il devient intéressant de repérer ces *entrepreneurs de morale* (Becker, 1985) puisque ce sont ces derniers (en agissant pour un groupe en particulier) qui ont le pouvoir d'édicter et de faire appliquer les normes auxquelles les déviants ne se conforment pas. En établissant la définition de la norme et la catégorisation de la déviance qui en découle, les entrepreneurs de morale (seules les catégories dotées d'un certain pouvoir économique et politique sont capables, en pratique, d'obliger les autres à accepter leurs normes) établissent des normes qui représentent leur point de vue. Le cœur du mécanisme alimenté par les entrepreneurs de morale repose sur le processus d'étiquetage. À travers les définitions proposées par ces entrepreneurs, la société, d'une part, crée le déviant en l'étiquetant en tant que tel et, d'autre part, renforce sa propre unité en confirmant son adhésion à un système normatif et en excluant les déviants de celui-ci.

Une fois qu'une norme existe, il faut qu'elle soit appliquée à des individus déterminés avant que la catégorie abstraite de déviants que crée cette norme puisse se peupler. Il faut découvrir des délinquants, les identifier, les appréhender et prouver leur culpabilité (ou bien marquer qu'ils sont « différents » et les stigmatiser pour cette non-conformité, dans le cas de groupes déviants qui [...] restent dans la légalité). Cette tâche incombe ordinairement à des professionnels spécialisés dans l'imposition du respect des normes; ce sont eux qui, en faisant appliquer des normes préexistantes, créent une catégorie spécifique de déviants, d'étrangers à la collectivité. (Becker, 1985, p.186)

2.1.2 Construction du décrochage scolaire comme déviance

Au Québec, tout élève détient le droit de fréquenter l'école secondaire jusqu'à l'âge de 18 ans (21 ans dans le cas de certains handicaps), mais ne doit pas quitter cette dernière avant la fin de l'année scolaire où il atteint 16 ans (ou jusqu'à la fin de l'année d'obtention du DES s'il a moins de 16 ans) (Éducaloi, 2015). En analysant la situation sous l'angle du discours institutionnel, un élève quittant l'école et ne répondant pas positivement à son droit obligatoire échoue face aux attentes sociétales de formation, de diplomation et de performance académique. Des attentes basées sur une économie qui est dorénavant bâtie sur le savoir et qui doit faire face à la concurrence accrue à l'échelle internationale, à la création de nouvelles technologies et à l'adoption de nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines.

En ne possédant pas les qualifications minimales requises pour le marché de l'emploi qui devient de plus en plus exigeant, le décrocheur devient stigmatisé et doit subir les conséquences d'une marginalisation imposée (Paquin et Parent, 1994). Bien que la stigmatisation et la marginalisation soient apparues récemment avec la mise en place de l'exigence d'obtenir un DES pour occuper certains emplois (Paquin et Parent, 1994), la société traite l'information du décrochage scolaire à travers le discours institutionnel et persiste à accorder des caractéristiques sociales négatives aux décrocheurs puisque leur sous-scolarisation

entraîne des coûts sociaux importants : pauvreté, chômage, accroissement des demandes de services sociaux, manque de productivité et effets néfastes sur la santé des personnes qui ont quitté prématurément l'école (Demers, 1991; Sullivan, 1988). Les décrocheurs risquent très fortement de se retrouver dans des situations financières précaires (Sullivan, 1988) et, devant ce fait, ils s'exposent à des problèmes de santé mentale ou de détresse psychologique (Lecomte, 1990). (Paquin et Parent, 1994, p.698)

Bien qu'il soit question de faits et de conséquences observées et recensées, ces caractéristiques sont en quelque sorte imposées par la société qui justifie, par les discours institutionnels et les écrits scientifiques, les valeurs qu'elle ne veut pas voir transgressées. Sans l'influence de tous ces discours institutionnels, il n'est pas dit que la société attribuerait les mêmes caractéristiques sociales négatives aux décrocheurs. Ce n'était pas le cas lorsque la recherche ne s'intéressait pas encore de manière aussi importante au phénomène du décrochage scolaire et à ses conséquences. Selon Blaya, Gilles, Plunus et T-Christinat (2011), c'est « sous

l'influence des pouvoirs publics et des discours politiques selon lesquels le fait de décrocher ou d'être en dehors de l'école ou du milieu professionnel est source de comportements déviants, voire délinquants, [que] la recherche s'est [...] intéressée aux problèmes de décrochage comme étant le fait d'une jeunesse déviante » (p.231). La portée de ces discours et de ces recherches, qui conduisent la société à associer les décrocheurs à des caractéristiques sociales négatives, vient justifier l'objectivation que les individus se sont faite de ces construits sociaux.

Dans ce paradigme fonctionnaliste, le décrochage scolaire est perçu comme une déviance puisqu'il représente un dysfonctionnement qui vient créer le déséquilibre de la société (Benoît, 2012). La chercheuse de ce mémoire se questionne à savoir pourquoi le paradigme socio-critique du décrochage n'est pas plus souvent mis de l'avant. Ce dernier permettrait de faire ressortir le poids des inégalités sociales et de la marginalité dont sont victimes les jeunes quittant prématurément l'école.

2.2 Problématisation du décrochage scolaire

Si les jeunes « décrocheurs » doivent faire face à l'intériorisation du stigmat, c'est parce que le décrochage scolaire est présenté comme un problème social. Il en est un en raison du dérangement qu'il provoque chez une grande partie de la société qui se base sur les discours institutionnels et les valeurs sociales pour établir les normes qu'elle ne veut pas voir transgressées. De cette problématisation découle un mécanisme de contrôle servant à assurer une stabilité à la société.

Les institutions [sociétés], par le simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, en la canalisant ainsi dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles. (Berger et Luckmann, 2012, p.113)

Ce n'est donc pas l'acte de décrocher en lui-même qui est problématique. Dans les faits, cet acte est objectif comme tout autre acte. Ce qui le rend problématique c'est l'aspect négatif d'un ensemble de typifications (Berger et Luckmann, 2012) déterminant son caractère déviant. Selon Berger et Luckmann (2012), le monde institutionnalisé serait cependant vécu en tant que réalité objective. Ce qui vient ajouter au caractère problématique lorsqu'un acte est jugé hors norme.

L'évolution du marché du travail et le nouveau rôle qui a été dévolu à l'école ont fait changer les perceptions et les représentations que la société se fait du décrochage scolaire (Blaya, 2010). Lorsque la situation économique permettait l'obtention d'un emploi à toute personne désirant travailler, le décrochage scolaire et l'absence de diplôme n'étaient pas perçus comme un problème social ou une incapacité à s'adapter à la société puisque cette dernière s'adaptait aux individus. En imposant la détention minimale d'un DES ou de son équivalent, le marché de l'emploi s'est imposé comme caractère conjoncturel et culturel à la société (Blaya, 2010). Cette dernière a adopté le point de vue marchand (discours institutionnel) et a associé le caractère de déviance à tous les jeunes qui « refusaient » de se plier aux normes d'une société qui se veut de plus en plus compétitive sur le plan de la main-d'œuvre qualifiée.

La société a probablement adopté le discours institutionnel puisque celui-ci présentait la solution qui permettait d'assurer la *cohésion sociale* : « plus une société éduque longtemps et bien, plus les inégalités scolaires seraient faibles, mais plus les sociétés seraient cohésives, plus les individus auraient des relations denses et confiantes » (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2011, p.226). Dans une perspective durkheimienne, pour assurer la cohésion sociale, l'école assurerait la division du travail en prescrivant des rôles fonctionnels à l'ensemble de ses élèves et favoriserait l'adhésion de ces derniers à des valeurs et des représentations communes favorisant un sentiment de solidarité et de collectivité (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2011). En quittant l'école avant l'obtention du DES ou d'une équivalence, l'étudiant ne peut remplir son rôle fonctionnel et permettre à la société de vivre ensemble harmonieusement. Il ne peut non plus développer ses conduites assurant la solidarité et la cohésion. C'est à ce moment que le phénomène du décrochage devient problématisé et catégorisé de déviance.

Cette déviance relève de l'interprétation d'une majorité et ne peut garantir objectivement la nature déviante d'un acte. Si le groupe majoritaire ne réagissait pas négativement à l'acte du décrochage d'un individu en particulier, alors celui-ci ne serait pas considéré comme déviant. La transgression de la norme sociale en soi n'est donc pas toujours relevée et elle ne mène pas toujours à la stigmatisation. La tendance des autres à répondre en termes de déviance peut ainsi largement varier (Becker, 1985). Alors, ne devient-il pas périlleux de catégoriser de déviants les décrocheurs scolaires de manière absolue?

Le stigmate de déviance attribué aux jeunes ayant quitté l'école prématurément semble être le résultat final de la construction du décrochage scolaire en tant que déviance. Ce dernier, en ne répondant pas aux normes de fréquentation scolaire, est perçu comme une déviance scolaire. Par la suite, les jeunes ayant quitté l'école prématurément se font attribuer des conduites dites déviantes puisque ces dernières ne répondent pas aux conventions sociales scolaires. Il n'en faut pas beaucoup pour passer d'une analyse de comportements déviants au stigmate de déviance qui est aujourd'hui attribués aux jeunes ayant mis fin à leurs études avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Un stigmate qui ne pourrait exister sans la relation qui existe entre ceux qui dictent les normes à suivre et ceux qui seraient à l'extérieur de ces normes.

2.3 Stigmatisation

Goffman (1975) énonce que le stigmate est défini en tant que relations et non en tant qu'attributs personnels. Ce ne sont pas les caractéristiques de la personne, mais les attitudes d'autrui qui créent le stigmate. Sans les interactions entre différents groupes, la stigmatisation n'existerait pas. Elle est un produit social. Les personnes normales et stigmatisées n'existent donc pas en réalité. Elles ne sont que des points de vue. Selon Goffman, le stigmate est construit à travers une identité sociale virtuelle dans laquelle nous caractérisons une catégorie de personnes en lui octroyant des caractéristiques particulières. L'identité sociale virtuelle s'oppose à l'identité sociale réelle qui, elle, correspond au véritable profil de la personne. Il y aurait stigmatisation lorsque l'écart entre ces deux identités sociales deviendrait significatif.

Goffman distingue trois types de stigmates : les monstruosité du corps, les tares du caractère et les stigmates tribaux. Les premiers font référence à toute infirmité ou tout attribut physiques hors normes (ex. : handicap physique, obésité, nanisme, etc.) Lorsqu'il est question de tares du caractère, Goffman donne en exemple le manque de volonté et les croyances égarées. Nous pourrions aussi penser à tous les troubles de santé mentale. Les stigmates tribaux, quant à eux, font surtout référence à la nationalité et à la religion. De ces trois types de stigmates, certains sont visibles et d'autres sont invisibles. Dans le cas de stigmates invisibles, Goffman mentionne que les individus porteurs de ces stigmates auraient tendance à les dissimuler afin de ne pas être discrédités. Une stratégie de faux-semblant est alors mise en place afin que le

stigmaté ne soit pas révélé. Une situation qui génère une angoisse profonde, car le risque de voir son stigmaté révélé renvoie directement à la chance d'être étiqueté selon certaines caractéristiques.

La peur de voir un stigmaté passer du statut d'invisible à visible résulte des contacts mixtes. Ces contacts mixtes représentent les moments où les stigmatisés et les normaux partagent une même situation sociale (Goffman, 1975). Lorsqu'il est placé en situation d'interaction avec une personne normale, la personne stigmatisée vit un moment de doute et de potentielle angoisse puisqu'elle ne sait pas comment elle sera accueillie et identifiée par l'autre. Les normaux rencontrent aussi des obstacles lors de ces contacts mixtes puisqu'ils ne savent pas comment réagir systématiquement. Le sentiment de malaise serait donc partagé.

Selon Goffman, le contact avec les autres amène aussi le risque d'être discrédité aux yeux d'autrui ou de prendre le risque d'être discréditable. Il ne suffit pas qu'un stigmaté se voie pour être discrédité. Il peut suffire qu'il soit connu. Dans un cas comme dans l'autre, l'attitude des normaux en serait influencée. Ces derniers auraient généralement tendance à faire un effort d'indifférence qui entraînerait un climat de tensions. Lorsque le stigmaté est dissimulable, le stigmatisé est alors reconnu comme un discréditable et non comme un discrédité. Le stigmatisé est alors aux prises avec la question de savoir s'il doit ou non dissimuler son stigmaté en plus de se demander avec qui et dans quel contexte il devrait le faire ou non. Une tension pèse sur le discréditable puisqu'il y a toujours un risque qu'il soit découvert. Il doit donc trouver des stratégies pour l'aider à contrôler l'information qu'il est prêt à divulguer.

Cette difficulté de toujours devoir contrôler l'information sociale démontre à quel point le problème pour les groupes stigmatisés est celui « de leur place dans la structure sociale » (Goffman, 1975, p.149). Selon Goffman, la personne stigmatisée doit faire face à l'ambivalence du choix de s'associer à un groupe de normaux ou, au contraire, rester attachée à son propre groupe. En restant au sein de son groupe, le stigmatisé n'est pas différent des normaux. Il catégorise lui aussi les membres avec qui il évolue. Selon Goffman, ces stigmatisés vivraient une ambiguïté dans leur sentiment d'identité et rencontreraient des difficultés à choisir leurs proches.

2.3.1 Comparaison et estime de soi

Selon Michinov (2003), l'association à un groupe en particulier qu'un stigmatisé choisit de faire est liée à la comparaison qu'il établit entre sa personne et autrui. Selon l'auteur, les individus stigmatisés démontreraient une tendance beaucoup plus grande à se comparer à des gens comme eux en raison du sort peu enviable qu'ils partagent. En étant victimes de la ségrégation sociale qui tend à éloigner les stigmatisés du groupe majoritaire, ces derniers seraient parfois menés à réduire la distance qui les sépare des autres membres de l'endogroupe auquel ils appartiennent. La proximité et la comparaison avec des membres de leur groupe d'appartenance augmenteraient les chances des stigmatisés d'évaluer plus précisément leur situation. Aussi, choisir la comparaison à des personnes confrontées à une situation aussi peu enviable que la sienne plutôt que de se comparer défavorablement à autrui permettrait de protéger l'estime de soi.

Les individus stigmatisés se compareraient à d'autres personnes, elles aussi stigmatisées, parce qu'elles présenteraient des caractéristiques semblables. Dès lors, ces comparaisons offriraient aux individus stigmatisés des informations leur permettant d'évaluer plus précisément la gravité de la situation dans laquelle ils se trouvent [...] Cette préférence pour l'affiliation et la comparaison avec des personnes semblables peut également être interprétée comme l'expression d'une stratégie de protection visant à minimiser la menace qui pèse sur soi. (Michinov, 2003, p.220)

En voulant protéger leur estime de soi, les individus stigmatisés seraient portés à choisir de manière sélective les personnes avec lesquelles ils se comparent (Michinov, 2003). En se basant sur le principe que les membres de l'endogroupe partageront beaucoup plus de points communs avec eux, les personnes stigmatisées porteraient alors leur choix beaucoup plus facilement sur eux. Cette proximité serait favorable pour développer une perception positive chez les individus stigmatisés. En revanche, ne pas avoir accès à une comparaison avec des personnes qui leur ressemblent augmenterait le risque chez les individus stigmatisés de développer une perception négative d'eux-mêmes (Michinov, 2003).

La comparaison avec ses semblables serait surtout attribuée aux individus qui présentent un stigmatisme visible. Cependant, ce type de comparaison serait plus difficile pour ceux et celles présentant un stigmatisme non apparent. Selon Michinov (2003), ces personnes utilisent malgré tout la comparaison pour faire face à leur stigmatisation. Parfois, la comparaison choisie est celle établie avec des personnes moins bien loties que soi. Il serait alors question de

comparaison descendante. « Autrement dit, à défaut de ne pouvoir protéger l'estime de soi en se comparant à des membres de l'endogroupe, le recours aux comparaisons descendantes peut s'avérer particulièrement efficace » (p.221). En ayant recours à ce type de comparaison, l'individu stigmatisé conserverait dans son esprit l'idée que d'autres personnes sont confrontées à des problèmes pires que les siens. La comparaison descendante permet alors au stigmatisé de se « consoler » en se disant que sa situation n'est pas si désespérée qu'il le pensait et permet aussi au sentiment de bien-être de s'améliorer. À l'inverse :

les recherches réalisées dans des endroits aussi différents que le laboratoire, l'école, l'entreprise ou l'hôpital, ont montré que la comparaison à des personnes mieux loties que soi – comparaison ascendante – conduit l'individu à développer des sentiments de jalousie, d'hostilité, et de frustration. Ces comparaisons contribuent également à la construction d'une image de soi négative. (Michinov, 2003, p.224)

2.3.2 Intériorisation du stigmatisme de déviance à l'école

Blaya (2010) cite les travaux sur les sous-cultures, l'étiquetage et la délinquance de Becker (1985) pour expliquer comment les décrocheurs scolaires en arrivent à intérioriser le stigmatisme de la déviance. La construction et l'intériorisation de leur identité délinquante et de leurs comportements déviants reposeraient sur leur réaction oppositionnelle au modèle que les institutions et la société tentent de leur imposer, mais qui leur semble impossible à atteindre.

L'adoption de comportements délinquants chez le jeune en décrochage ou déscolarisé pourrait-elle être un moyen de revaloriser à ses propres yeux et à [ceux] de ses pairs, moyen de se libérer des tensions causées par la stigmatisation et la disqualification subies au niveau scolaire? Il s'agirait donc d'un mode de résistance au stigmatisme, à l'exclusion dans laquelle se trouvent les jeunes en grande difficulté scolaire. (Blaya, 2010, p.61)

Ces jeunes en difficulté scolaire ont, pour beaucoup, déjà entretenu des rêves, mais n'ont pas su trouver le moyen de transformer leurs désirs en réalité. L'école devient alors pour eux un lieu d'échec et qui les place face à la réalité; ils ne sont pas parvenus à accéder à l'ordre social qui leur était destiné (Glasman, 2000). L'institution scolaire, par son organisation et son discours, leur laissait entendre qu'elle leur fournissait les outils nécessaires à une ascension sociale. Les élèves quittant l'école avant l'obtention d'un diplôme deviennent alors les responsables de la non-concrétisation de leur projet. Ces jeunes se trouvent meurtris et ne peuvent, souvent, trouver une source d'apaisement que par une prise de distance avec

l'institution qui leur a fait comprendre qu'ils ont mal agi ou par l'intériorisation du stigmaté (Glasman, 2000).

2.4 Pertinence, objectif et question de recherche

Une vision institutionnelle de la problématisation du décrochage scolaire qui présente ce phénomène sous forme de déviance ne nous permet pas de connaître le point de vue de la population multiforme (Blaya, 2010) des décrocheurs eux-mêmes sur cette question puisque leur expérience individuelle et leur propre analyse de la situation ne sont pas considérées dans la construction des définitions et des caractéristiques. Les recherches nous fournissent des statistiques (15,3 % de décrocheuses et de décrocheurs au Québec en 2012-2013) (MÉLS, 2014) et des généralisations pouvant être utiles pour se faire une idée de comment le phénomène du décrochage est perçu socialement, mais elles ne conscientisent pas les lecteurs par rapport aux répercussions négatives que le concept de déviance pour imposer lorsqu'il est associé au phénomène du décrochage scolaire : discrimination, oppression, pauvreté, exclusion, marginalisation, etc. La littérature actuellement offerte sur le décrochage scolaire ne facilite donc pas l'analyse de cette problématique sociale sous l'angle de la justice et de la transformation sociales; des valeurs clés du travail social contemporain.

En présentant le décrochage scolaire comme une déviance, la littérature présente la culture scolaire comme des fondations devant être partagées par le plus grand nombre de personnes. En plus de pointer du doigt les « décrocheurs » parce qu'ils ne répondent pas aux valeurs scolaires, on propose une multitude d'interventions afin de les assimiler. Une façon de faire qui tend à aplanir les différences entre les élèves afin de faciliter le bon fonctionnement de l'école, mais qui ne permet pas de révéler au grand jour les rapports de domination souvent subis par les jeunes quittant prématurément l'école. Selon la chercheuse de ce mémoire, l'école n'est pas un milieu neutre où une culture commune est partagée et donner la parole aux jeunes qui ont mis fin à leurs études avant l'obtention d'un diplôme peut donner accès à un début de transformation sociale. Donner la parole aux jeunes sans diplôme permettra de reconnaître plus équitablement les rapports majoritaires/minoritaires traversant la culture scolaire.

Il pourrait donc être favorable et nécessaire d'avoir accès à la vision intérieure des décrocheurs afin de mieux comprendre comment est vécu le décrochage et comment il est potentiellement possible de le dépasser si c'est ce qui est vraiment souhaité de la part des jeunes. Avoir accès au discours des jeunes ayant quitté prématurément l'école permettrait de mieux faire comprendre comment ces individus se constituent leur représentation des conséquences du décrochage scolaire. Leur discours permettrait notamment de faire ressortir leur manière d'être en relation avec les autres lorsqu'ils doivent trouver des solutions à un problème d'insertion sociale qui les stigmatise et les exclut.

En prenant appui sur l'interactionnisme symbolique, cette recherche vise à comprendre, en s'attachant à l'expérience des jeunes définis comme décrocheurs et à leurs histoires singulières, quels sont les effets du décrochage scolaire du point de vue de ces derniers. Une place très importante est alors laissée au discours des jeunes.

L'objectif général de cette recherche est de comprendre le point de vue des jeunes vivant une situation de « décrochage scolaire ». Cette recherche vise aussi à mettre en relief les conséquences vécues par ces jeunes en lien avec leur « situation de décrochage ». Pour y arriver, il s'agit de laisser toute la place à l'analyse subjective des jeunes. L'importance accordée à l'analyse subjective devrait permettre de répondre à la question de recherche : Comment les jeunes ayant arrêté leurs études avant l'obtention d'un DES vivent-ils leur situation et comment en perçoivent-ils les conséquences?

S'intéresser à l'expérience subjective de l'individu permet de dépasser la construction sociale de la problématisation du décrochage scolaire. Elle nous oblige à rediriger notre regard vers l'individu visé par le phénomène social étudié et à considérer la construction qu'il se fait de son propre vécu, notamment en regard de sa trajectoire scolaire, en lui réattribuant sa capacité de réflexivité.

La réalité du décrochage scolaire, comme tout phénomène social, ne peut se réduire à la seule réalité du nombre : elle est réalité vécue, elle est expérience où le sens donné par les sujets à leurs parcours, leurs actes, leurs attitudes a autant d'importance que les ressorts cachés qui, parfois, les mènent au décrochage. Il n'y a pas à opposer une définition « objective » du phénomène du décrochage à une définition « subjective » : ce sont deux faces complémentaires de la réalité. (Blaya, 2010, p.31-32)

3. Méthodologie

[I]f we allow explanations of early school leaving to continue to reside in conventional victim blaming at risk explanations, then we will have abdicated a crucial responsibility—to hear from young people why large numbers of them find schooling to be inhospitable, alienating and untenable. (Smyth, 2005, p.119)

Aborder la recherche sur les conséquences liées au décrochage scolaire sous l'angle des décrocheurs eux-mêmes nécessite une enquête terrain dans laquelle les participants se sentent invités à se livrer à propos de leur parcours de vie et à prendre position en tant qu'acteurs concernés par la question de recherche. Les participants doivent aussi se sentir libres de présenter leur point de vue sur le sujet et de pousser l'analyse de la situation lorsqu'ils s'y sentent invités. Ce présent chapitre présente les différents éléments méthodologiques de cette recherche qui ont permis d'accéder au monde subjectif des participants. En premier lieu, le contexte d'étude est exposé de manière à présenter le type de recherche qui a été favorisée. En second lieu, une description du type d'entretien qui a été réalisé avec les participants est présentée. Troisièmement, une mise en contexte de la cueillette de données est proposée. Finalement, la méthodologie permettant d'analyser les discours est décrite et une attention particulière est accordée à la posture de l'analyste.

3.1 Contexte d'étude

Pour cette recherche, une méthodologie qualitative était toute désignée afin de permettre à la chercheuse de faire entendre la voix des jeunes ayant prématurément arrêté leurs études secondaires et afin de lui permettre de laisser ces jeunes brosser le tableau qu'ils se font de leur expérience de décrochage. En faisant fi des statistiques, la recherche qualitative permettait aux jeunes ayant quitté l'école sans l'obtention d'un DES ou d'une équivalence de présenter la perception qu'ils ont de leur propre réalité de « décrocheurs » et des conséquences qu'ils vivent. La relation individuelle qui a été établie entre les jeunes et la chercheuse a permis d'explorer l'importance qu'occupe l'absence de diplôme dans leur vie de tous les jours et dans les interactions qu'ils entretiennent avec autrui. Pour accéder à ces données qualitatives, la chercheuse a décidé de réaliser des entretiens de type « récit de vie ».

3.2 L'entretien « récit de vie »

En raison du caractère compréhensif que cette recherche tente de se donner, la collecte de données sous forme d'entretiens semblait être une méthode qualitative toute désignée. Selon McCracken (1988), l'entretien permettrait d'avoir un meilleur aperçu de la façon de voir et de comprendre le monde des participants. Comme l'objectif de cette recherche est de chercher à comprendre comment les jeunes ayant quitté l'école secondaire avant l'obtention d'un diplôme ou d'une équivalence perçoivent les conséquences de cette situation, le caractère révélateur (McCracken, 1988) de l'entretien devenait pertinent pour y arriver.

L'intérêt de la chercheuse à vouloir découvrir le point de vue des participants l'a menée à choisir le récit de vie comme type d'entretien. Pour entrer dans le monde des participants, il faut que ceux-ci deviennent des sujets réflexifs du monde dans lequel ils vivent (Coulon, 2002). Ainsi, selon Coulon (2002), la seule manière d'arriver à comprendre la réalité ou le monde d'un individu est de lui donner l'occasion d'en parler et de le décrire lui-même. Cette description peut porter autant sur l'individu lui-même que sur son quotidien, ses actions ou sa manière d'analyser le monde dans lequel il évolue. Cette réflexivité permet aux participants de fournir autre chose qu'une seule information empirique. Elle leur permet de devenir des sujets analytiques « qui montrent comment ils analysent leur vie quotidienne afin de lui donner sens et de prendre des décisions, en fonction des contextes, en fonction de leur définition des situations » (Demba, 2010, p.96). Ce regard analytique est essentiel à la réalisation de cette recherche.

Le récit de vie permet ainsi de mener des entrevues en profondeur avec les participants en les amenant à effectuer une introspection, à réfléchir à leur vie dans une vue d'ensemble et à se concentrer sur l'évolution de leur situation personnelle, scolaire et sociale. Cette méthode biographique permet aux participants d'évoquer, de décrire et de réfléchir sur des étapes de leur vie qui les ont marqués et qui font du sens pour eux (Peneff, 1994). Par le fait même, ils deviennent « les porte-parole de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions » (Peneff, 1994, p.27). Ce sont leurs réminiscences qui permettent à la chercheuse d'obtenir une vue de l'intérieur du phénomène étudié.

Les récits de vie permettent à la chercheuse de mieux comprendre le phénomène complexe du décrochage en mettant en évidence les influences, les expériences, les problèmes et les leçons de vie d'un individu (Atkinson, 2002). Dans cette recherche, les récits de vie sont utilisés afin de mettre en relief l'histoire de jeunes ayant quitté l'école prématurément et de présenter les conséquences que leur décrochage scolaire leur a fait vivre. Si les liens ne sont pas toujours évidents à établir, le récit de vie permet de faire ressortir des connexions entre des phénomènes qui sont, à première vue, non connectés (Massey et al., 1998).

3.3 Collecte de données

Afin d'éclairer adéquatement la décision des jeunes à participer ou non à la présente recherche, un formulaire d'information et de consentement leur a été présenté en début d'entretien. Afin de s'assurer que les participants avaient bien compris les objectifs du projet et ce qui était attendu d'eux, la chercheuse s'est assurée que tous les termes étaient bien compris et qu'aucun n'avait besoin d'être expliqué. En cas d'incompréhension, une explication supplémentaire était fournie afin d'assurer le consentement éclairé de tous les participants. Un exemplaire du formulaire présenté aux participants se trouve en annexe 1.

3.3.1 Réalisation des entretiens

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien semi-dirigé a été retenu pour recueillir les récits de vie. Ce type d'entretien, qui résulte en une combinaison d'écoute attentive et de questionnements (Bertaux, 1980), a amené la chercheuse à être parfois passive et parfois directive selon les thématiques abordées par les participants. Selon le contexte de l'entretien, une de ces deux attitudes a pu être adoptée par la chercheuse afin d'établir un système interactionnel (Chanfrault-Duchet, 1988) avec les participants et afin de faciliter la production de leur discours. Par le biais de l'attitude directive, la chercheuse a pu assurer une ligne directrice à l'entretien. Elle privilégiait alors certaines thématiques centrales qui n'auraient pas été abordées naturellement par les participants. Cette attitude a aussi permis de venir bonifier une réponse qui apparaissait comme incomplète.

En raison de l'objectif de cette recherche, le récit de vie privilégié ici est le récit thématique. Selon Mayer et Ouellet (1991), ce type de récit se limite à explorer une période particulière de

la vie d'un individu plutôt que sa vie complète. Pour atteindre une représentation sociologique des composantes sociales et collectives d'une situation sociale (Bertaux, 2013), la chercheuse a multiplié et mis en commun une variété de témoignages portant sur l'expérience du décrochage scolaire. Cette mise en commun a permis de s'éloigner de la simple accumulation de différentes singularités intrinsèques (Bertaux, 2013).

Afin de mener à bien les différents entretiens, la chercheuse a décidé de suivre certaines étapes. En premier lieu, pour instaurer un climat de confiance et pour mettre les différents participants à l'aise de dévoiler des éléments de vie très personnels, il était primordial de bien se présenter en tant que chercheuse, de bien expliquer le projet de recherche et d'encourager les participants à poser des questions en cas d'incompréhension ou de doute. Pour respecter les personnes qui n'auraient pas osé mentionner leur inconfort à ne pas répondre à des questions précises, il semblait essentiel à la chercheuse de leur mentionner qu'aucune réponse en particulier n'était attendue, qu'ils seraient guidés en cas de besoin et qu'un aperçu de la grille d'entretien pouvait leur être offert pour les rassurer. De simples mesures de précaution afin de permettre une libre expression tout au long de l'entretien.

En second lieu, lors de l'entretien, la chercheuse désirait rendre les participants le plus à l'aise pour se dévoiler. Selon elle, cela passait par une écoute passive, respectueuse et attentive en début d'entretien. Plus celui-ci avançait, plus la chercheuse croyait qu'il était important qu'elle prenne place dans le dialogue afin de s'entretenir avec les participants et de les amener à construire leur témoignage (Peneff, 1994). L'objectif de la participation de la chercheuse était ici d'aider les participants à organiser leur discours de manière à ce qu'on y décèle la relation qu'ils entretiennent, en tant que « décrocheurs », avec le groupe, la communauté ou la société (Chanfrault-Duchet, 1988). La participation de la chercheuse se résumait ici à poser quelques questions de relance au cas où certaines thématiques ne soient pas venues naturellement à l'esprit des participants qui n'avaient pas toujours l'habitude de réaliser des entretiens. Des questions provenant parfois du guide d'entretien (disponible à l'annexe 2) ou inspirées du discours des participants. Selon la chercheuse, toute information fournie par les participants relevait d'un critère de pertinence. Malgré tout, il était souhaité que les participants abordent quatre grandes thématiques : leur parcours scolaire, leur expérience de décrochage, les

conséquences qu'ils vivent et les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes ou que les autres peuvent avoir d'eux.

La dernière étape consistait en la conclusion de l'entretien. C'est à ce moment que la chercheuse a vérifié auprès des participants si les informations qu'ils ont transmises présentaient leur vie comme ils souhaiteraient qu'elle soit perçue par les autres et si ces informations étaient complètes. L'entretien s'est conclu sur des remerciements et sur l'assurance que le tout resterait confidentiel.

3.3.2 Échantillonnage

3.3.2.1 La sélection des participants

La sélection des participants s'est faite selon quelques critères retenus par la chercheuse. Le principal critère de sélection était que les participants devaient être des individus ayant quitté l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur DES ou une équivalence. Ils ne devaient pas fréquenter, au moment de l'entretien, d'institution scolaire. Le second critère d'importance était l'âge des participants. Chacun d'eux devait être âgé de 18 ans ou plus lors de l'entretien. Les participants à cette recherche ont été sélectionnés de manière à représenter un échantillon contrasté de « décrocheurs scolaires ». La chercheuse a cherché à inclure des jeunes provenant de différents quartiers de Montréal et fréquentant différentes ressources. L'échantillon est cependant homogène quant au genre (hommes) et à l'origine (Caucasiens d'origine québécoise). L'ensemble des participants est à l'aise avec le volet compréhension de la langue française, mais deux d'entre eux ont l'anglais comme langue maternelle.

Afin de rejoindre ces jeunes, la chercheuse est entrée en contact avec différents intervenants et membres responsables de ressources montréalaises : deux organismes venant en aide aux jeunes de la rue ou en situation précaire (*Dans la rue* et *Dîners St-Louis*) et un organisme d'insertion (*Insertech*). La chercheuse est aussi entrée en contact avec son réseau afin de recruter des participants. C'est le contact direct et continu que les intervenants et membres responsables des ressources entretiennent avec les jeunes qui ont poussé la chercheuse à les contacter. Selon elle, ils représentaient une chance unique de la mettre en contact avec des

« décrocheurs » et de potentiellement sonder l'intérêt de ces derniers à participer à la présente étude.

En plus de permettre la mise en place d'une affiche (annexe 3), les personnes responsables qui ont été contactées ont permis à la chercheuse de leur présenter son projet ou de le présenter directement aux jeunes fréquentant leur ressource. Chacun à leur manière, les différents organismes où la chercheuse a réussi à recruter des participants accompagnent des jeunes dans l'atteinte de certains objectifs personnels. *Dans la rue* veille aux besoins immédiats des jeunes de la rue et travaille avec eux afin qu'ils puissent acquérir les compétences et les ressources nécessaires pour mener une vie plus autonome et plus enrichissante³. *Dans la rue* offre ses services via un centre de jour, un abri d'urgence, une roulotte, des appartements et des visites à domicile pour les jeunes de la rue qui deviennent nouveaux parents. Les *Dîners St-Louis*, pour leur part, interviennent auprès des jeunes de la rue de 18 à 30 ans afin de les outiller vers l'insertion sociale. Ceci en offrant des repas, un lieu de répit pour une partie de la journée (centre de jour) et un accompagnement dans leurs démarches de reprise en charge⁴. L'organisme met aussi à disposition des jeunes de la rue et des jeunes présentant des troubles de toxicomanie le Ketch Café (centre de soir). Finalement, l'organisme offre la possibilité aux jeunes de profiter d'un studio d'enregistrement et de logements de transition. *Insertech*, quant à elle, est une entreprise d'insertion, à but non lucratif, qui aide des jeunes sans emploi à retourner sur le marché du travail⁵. L'entreprise offre des contrats de travail de six mois aux jeunes de 18 à 35 ans sans emploi et qui ont de la difficulté à intégrer le marché du travail.

Le recrutement officiel des participants s'est fait à la suite de la présentation du projet. Dans les deux ressources venant en aide aux jeunes de la rue, le recrutement avait lieu sur l'heure du dîner, alors que l'ensemble des participants était présent. À une occasion, un intervenant de première ligne a participé activement au recrutement. Sinon, le recrutement a été effectué de manière autonome, par la chercheuse, dans ces deux organismes. Pour ce qui est de l'organisme d'insertion, le recrutement des participants a gracieusement été offert par le

³ Définition de leur mission trouvée sur leur site Internet (en date du 18 novembre 2015).

⁴ Définition de leur mission trouvée sur leur site Internet (en date du 18 novembre 2015).

⁵ Définition de leur mission trouvée sur leur site Internet (en date du 18 novembre 2015).

coordonnateur. En ce qui concerne le recrutement au sein du réseau de la chercheuse, le recrutement a consisté à obtenir les courriels de personnes souhaitant participer à la recherche et à entrer directement en contact avec elles.

3.3.2.2 Nombre de participants et profil

En raison du temps nécessaire à la réalisation des entretiens de type « récit de vie » et afin d'assurer une qualité des réponses plutôt qu'une quantité, la chercheuse a décidé de travailler avec moins de participants afin que les entretiens ne soient pas traités superficiellement (McCracken, 1988). Si les auteurs ne s'entendent pas sur le nombre de participants à retenir dans le cadre d'une recherche qualitative, la chercheuse s'est basée sur les écrits de Lunenberg et Irby (2008) pour cibler la taille de son échantillon. Selon ces auteurs, l'échantillon peut varier d'un à vingt participants pour ce type de recherche.

Dans le cadre de cette étude, dix personnes ont bien voulu participer à la recherche. Toutefois, par souci d'homogénéité, la candidature de l'unique fille n'a pu être retenue. Au-delà du fait qu'elle représentait la seule fille du groupe de répondants, elle ne satisfaisait pas le premier critère de sélection qui était de ne pas fréquenter d'institution scolaire au moment de l'entretien. Une autre candidature n'a pu être retenue pour l'étude puisque le participant en question ne semblait pas se percevoir comme un décrocheur. Bien qu'il doive faire face à la réalité de ne pas posséder de DES ou d'équivalence, cette réalité serait due à une scolarité non terminée en raison d'un parcours migratoire plutôt qu'en raison d'un abandon. La chercheuse aurait souhaité effectuer la recherche auprès d'hommes comme de femmes, mais trop peu d'entre elles ont répondu officiellement à l'appel. Ainsi, la chercheuse a finalement réussi à rencontrer et à réaliser des entretiens avec huit hommes âgés de 21 à 30 ans. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau I.

Si les participants répondent à un critère d'homogénéité par leur genre, leurs parcours scolaires et personnels ne présentent pas que des similitudes. L'ensemble des participants a dû faire face à de nombreuses épreuves à l'école, au travail ou dans leur vie privée, mais tous n'ont pas développé la même perception des conséquences du décrochage scolaire. Cela est probablement dû à la vision qu'ils se font de leur fréquentation d'un organisme communautaire d'insertion ou pour jeunes en difficulté, de leur passage dans une

classe/spéciale ou de leur parcours socioprofessionnel. Chacun à sa manière base sa vision du futur en partie en fonction de son parcours scolaire et de son passé de « décrocheur ». Le parcours scolaire de l'ensemble des participants a représenté une difficile épreuve à surmonter. Deux participants ont vécu un parcours dit normal, mais ont subi de l'intimidation qui les a empêchés de terminer leur cursus. Six participants ont, quant à eux, été retirés de leur classe/école régulière pour être intégrés à des classes/écoles pour troubles d'apprentissage/comportement ou pour être intégrés dans des programmes allégés qui favorisent le parcours professionnel plutôt que le parcours académique. Dans aucune des situations, le choix n'a été fait par les participants. Aujourd'hui, certains entretiennent une vision de changement positif en raison de bonnes expériences qu'ils ont vécues récemment (notamment ceux fréquentant l'organisme d'insertion), alors que d'autres sont plus pessimistes quant à leur chance de voir leur vie se transformer, notamment les deux candidats qui doivent affronter la réalité de l'itinérance (Stephen et Mike).

Tableau I. Présentation des personnes interviewées et de leurs caractéristiques⁶

Participant	Âge	Caractéristiques scolaires	Problématiques scolaires	Caractéristiques personnelles et familiales au moment de la fréquentation scolaire
Stephen	22 ans	<ul style="list-style-type: none"> - A cessé d'aller à l'école des adultes à 17 ans - Il aurait atteint le secondaire 3 en histoire et géographie - classe pour troubles de comportement et d'apprentissage - FPT1 (<i>formation préparatoire au travail 1^{re} année</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - troubles de comportement - problèmes d'apprentissage - échecs répétés 	<ul style="list-style-type: none"> - relations interpersonnelles difficiles - consommation de drogues et d'alcool - relations familiales conflictuelles (implication de la protection de la jeunesse)

⁶ Par soucis de confidentialité, le prénom de chaque participant a été changé. L'âge réel peut avoir été modifié dans certains cas.

		- école des adultes		
Jacques	30 ans	<ul style="list-style-type: none"> - A cessé d'aller à l'école à 16 ou 17 ans - Il aurait atteint le secondaire 4 en anglais, le secondaire 3 en français et le secondaire 1 en maths - classe « motivation jeunesse » où l'on n'enseigne que le français et les mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés de concentration - problèmes d'apprentissage - échecs répétés - conciliation travail/étude difficile 	<ul style="list-style-type: none"> - rupture parentale - consommation de drogue (pot) et de jeux vidéo - acceptation du décrochage de la part du père (en raison de la présence de son fils sur le marché du travail au moment de l'arrêt de ses études)
Julien	22 ans	<ul style="list-style-type: none"> - A cessé d'aller à l'école des adultes à 17-18 ans - Il aurait atteint le secondaire 2 en français et en anglais, mais aurait repris ces matières à 4 reprises - stages en emplois - école des adultes 	<ul style="list-style-type: none"> - absences scolaires répétées - troubles de comportement - problèmes d'apprentissage - échecs répétés - a subi de l'intimidation, du rejet 	<ul style="list-style-type: none"> - relations familiales conflictuelles (placement chez la grand-mère par la protection de la jeunesse) - manque d'encadrement de la part de la grand-mère - pauvreté - consommation de drogues en grande quantité - criminalité + liens avec des gangs de rue - déménagement à l'autre bout de la province (doit apprendre à vivre seul en appartement)
Mike	27 ans	<ul style="list-style-type: none"> - A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans - Ne mentionne pas le dernier niveau atteint, mais spécifie n'avoir réussi 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés de concentration (TDA) - troubles de comportement - problèmes d'apprentissage - échecs répétés - fréquentation de 5 	<ul style="list-style-type: none"> - déménagements déstabilisants - pauvreté - relations familiales conflictuelles (implication de la protection de la jeunesse)

		qu'un cours de français - En raison de son âge, il a dû poursuivre son cursus primaire dans une école secondaire. Il ne nomme cependant pas le nom du programme - école des adultes	écoles en 2 ans et demie	- manque d'encadrement parental - consommation de drogues et d'alcool - criminalité (vols)
Sébastien	26 ans	- A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans - Il aurait atteint le secondaire 4 en anglais, le secondaire 3 en français et le secondaire 1 en maths - école des adultes	- problèmes d'apprentissage - échecs répétés - difficultés de concentration - rébellion envers l'école	- vivait beaucoup de colère - manque de confiance en lui - consommation de drogue (pot) - parents avaient des troubles de santé mentale
Denis	23 ans	- A cessé d'aller à l'école à 16 ans, après son secondaire 4 - n'a jamais fréquenté de classe ou d'école spéciale	- changement d'école déstabilisant - a subi de l'intimidation, du rejet	- perte de sa mère en bas âge - centre d'accueil (implication de la protection de la jeunesse) - manque d'encadrement scolaire par le père - consommation de drogue (pot) - support familial
François	25 ans	- A cessé d'aller à l'école des adultes à 18 ans - Il aurait atteint le secondaire 1 en maths et en anglais - classe de CPF 160 (<i>cheminement particulier à la</i>	- problèmes d'apprentissage - échecs répétés - difficultés de concentration (TDAH) - troubles de comportement (a été placé en centre d'accueil 3 fois)	- rébellion - rupture parentale - manque d'encadrement familial - trouble de personnalité limite - criminalité + liens avec des gangs de rue - déménagement déstabilisant

		<i>formation)</i> - école spécialisée pour les jeunes présentant des défis d'adaptation - cursus scolaire en centre d'accueil - école des adultes	- expulsions et suspensions fréquentes	- peu de liens significatifs avec le père
Marc	21 ans	- A cessé ses études à l'âge de 14 ans et demi, en secondaire 4 - n'a jamais fréquenté de classe ou d'école spéciale	- a subi de l'intimidation et du rejet - troubles de comportement	- très faible estime personnelle - isolement - consommation de drogues - support familial

Il aurait été intéressant de pouvoir inclure dans les caractéristiques des participants une note sur le passé scolaire ou celui de la consommation de leur famille. Cependant, très peu de détails ont été fournis à ce sujet. Néanmoins, il ressort de leur discours que leur environnement familial a généralement été instable et qu'ils n'ont pas pu jouir de l'implication de leur famille pendant leurs propres études.

3.4 L'analyse des entretiens

Afin de bien rendre compte de ce dont il est question dans les propos tenus par les participants, la chercheuse a choisi d'appliquer une analyse thématique à leurs discours. L'analyse thématique est un processus de repérage qui permet de regrouper des propos d'un corpus et de les transposer en thèmes représentatifs de la problématique de recherche (Katambwe, Genest et Porco, 2014). L'objectif de ce type d'analyse est de « déterminer ce dont il s'agit "au fond" dans des propos échangés ou écrits par les acteurs d'intérêt pour la recherche, mais aussi de déterminer l'importance relative de ces thèmes dans un dispositif de communication et/ou dans un discours donné » (Katambwe, Genest et Porco, 2014, p.251). Bien que ce type d'analyse dépende de la chercheuse pour la segmentation des propos, il propose une objectivité qui est liée au fait que les données sont traitées sans *a priori* sur les catégories à découvrir.

3.4.1 Analyse thématique

Lors de la première thématization des discours de ses participants, la chercheuse a effectué plusieurs lectures des transcriptions de discours (verbatim) afin de s'approprier le contenu. À chaque lecture d'un verbatim, elle a tenté de cerner l'essentiel d'un propos en lui attribuant un mot, une phrase ou une expression (thème) qu'elle a rapporté dans une grille d'analyse propre à chaque participant. « Un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.242). Les thèmes ont été identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture des verbatim. Une fois que l'ensemble des thèmes a été identifié pour un participant, la chercheuse a cherché à inventorier ces derniers afin de les fusionner (deux thèmes auxquels donner la même appellation), de les subdiviser (un thème auquel attribuer deux appellations ou plus), de les regrouper (rattacher un thème à un autre) ou de les hiérarchiser (considérer un thème plus important qu'un autre) (Paillé et Mucchielli, 2012).

La seconde thématization a consisté à comparer entre elles les premières thématizations de deux participants. L'objectif était de cerner les points communs des expériences des participants et de rester à l'affût des possibilités d'associations entre les thèmes attribués à chacun des participants ou des possibilités de dissemblances. La troisième et dernière thématization avait le même objectif que la seconde, mais mettait en comparaison l'ensemble des discours. En mettant en commun l'ensemble des cas de figure et en tentant de regrouper les thèmes communs, la chercheuse a tenté de schématiser l'essentiel du propos abordé et de présenter un panorama du phénomène étudié.

La thématization se transforme en cours d'analyse, certains thèmes apparaissant, d'autres disparaissant, des fusions ou des subdivisions ayant lieu. Concrètement, ceci signifie qu'après la thématization d'une première portion du corpus, les efforts de raffinement et de regroupement deviennent de plus en plus importants. L'analyste va générer une grande diversité de thèmes en début de démarche de thématization, mais assez rapidement, une certaine récurrence se présente et des regroupements s'imposent. (Paillé et Mucchielli, 2012, p.260)

3.4.2 Posture d'analyste

Bien que la chercheuse tente de laisser le plus de place à la parole des jeunes qui ont participé à cette recherche, l'analyse qu'elle fait de leur discours ne peut faire autrement qu'être teintée par ses propres référents interprétatifs (Paillé et Mucchielli, 2012). Même si elle s'inscrit dans une posture objectivante, la chercheuse a développé une posture personnelle qui vient influencer la sélection qu'elle fait des données à analyser. En plus d'être très sensible aux sentiments exprimés par les sujets, la chercheuse est aussi influencée par sa sensibilité théorique et expérientielle (Paillé et Mucchielli, 2012).

Selon Paillé et Mucchielli (2012), « la notion de sensibilité théorique est liée à la formation initiale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement celle du terrain » (p. 241). La sensibilité théorique peut, en partie, faire référence aux connaissances antérieures que détient une personne et qui lui servent de perspective théorique avec laquelle les données sont perçues et interprétées (Guillemette et Luckerhoff, 2009). Ces connaissances antérieures servent à favoriser l'émergence de nouveaux concepts et à établir des liens entre ces derniers et les précédents. L'établissement de liens entre les anciens et les nouveaux savoirs doit permettre l'établissement d'un doute, une remise en question des savoirs, afin d'éviter les idées préconçues (Guillemette et Luckerhoff, 2009). Dans le cas de la chercheuse, sa sensibilité théorique est particulièrement liée à sa formation en enseignement du français au secondaire et à ses premières expériences de stagiaire dans des classes de raccrocheurs. Sa sensibilité expérientielle, qui fait référence à ses expériences personnelle, intime et professionnelle (Paillé et Mucchielli, 2012), est plutôt liée à son parcours scolaire, aux relations interpersonnelles qu'elle a entretenues avec son réseau et à son parcours professionnel. L'expérience en contexte naturel permet de favoriser l'implication sur le terrain et la réflexivité (Barbier, 2006). La sensibilité expérientielle permet un retour au phénomène social à l'étude en plus de permettre de faire jaillir un sens approximatif du phénomène et de l'impact du regard qui est posé sur ce dernier (Barbier, 2006).

Ayant connu un parcours scolaire somme toute facile sur le plan académique, la chercheuse a évolué au sein d'un réseau constitué, en grande partie, de gens non diplômés qui ont réussi à se tailler une place de prédilection dans la société. L'absence de diplôme n'a alors jamais représenté de problématique à ses yeux. Pour elle, il était possible de se faire une place, peu

importe le bagage scolaire puisque les gens à qui elle tenait le plus le lui avaient prouvé. Ce sont ses expériences auprès de jeunes ou d'adolescents vivant des échecs ou présentant des difficultés scolaires qui l'ont poussée à faire face à une autre réalité; celle de la difficulté d'intégration des non-diplômés à la société d'aujourd'hui.

Que ce soit à titre d'étudiante en enseignement du français au secondaire, de stagiaire, de tutrice ou d'enseignante, elle a été marquée par les histoires personnelles et scolaires des jeunes en difficulté qu'elle rencontrait. Contrairement à ce qu'elle avait connu plus jeune, les discours qu'elle entendait étaient maintenant teintés de détresse, de mal-être et de désespoir.

Depuis qu'elle a quitté le monde de l'enseignement et qu'elle a commencé ses études en service social, l'étude de la problématique du décrochage scolaire ne la lâche plus. Alors qu'avant elle *devait* tout faire pour garder à l'école les jeunes présentant des échecs ou des difficultés scolaires, elle désire aujourd'hui tenter de comprendre comment ceux-ci se sentent lorsqu'ils ont fini par quitter l'institution scolaire sans l'obtention d'un diplôme. Elle désire découvrir quelle place ils se voient occuper dans la société.

En raison de la très grande place qu'occupe ce sujet dans la vie de la chercheuse, le plus grand défi de cette dernière est de rester consciente de la place qu'occupe sa sensibilité théorique et expérientielle lorsque vient le temps de thématiser le discours de chacun des participants. Il serait risqué de favoriser une thématisation aux dépens d'une autre (Paillé et Mucchielli, 2012) afin de venir appuyer, inconsciemment, une idée préconçue. Cependant, son expérience avec les jeunes raccrocheurs et l'importance qu'elle accorde aujourd'hui à comprendre et à faire entendre ces jeunes peuvent fortement l'aider à développer un lien de confiance avec eux et à favoriser l'échange pendant les entretiens.

Sans pouvoir faire fi de sa sensibilité théorique et expérientielle, la chercheuse cherche à mettre en relief, le plus objectivement possible, ce que vivent les participants au quotidien et à leur donner la parole afin de compenser la distance qui s'est installée entre eux et la société. Pour cette raison, un nombre élevé de citations seront utilisées dans la présentation des résultats.

4. Résultats

Les caractéristiques retenues pour décrire le profil des participants, dans le chapitre précédent, démontrent à quel point chacun d'entre eux a dû faire face à des facteurs de risque le prédisposant à arrêter prématurément ses études. Ces facteurs, souvent cumulés, font partie intégrante du parcours scolaire des participants et ont teinté la vision qu'ils ont de leur expérience scolaire et postscolaire. En amont de leur fréquentation scolaire, l'ensemble des participants a connu une instabilité familiale causée par une rupture parentale, une implication de la protection de la jeunesse, le deuil d'un parent, un manque d'encadrement, la présence de troubles de santé mentale chez les parents ou l'absence de lien significatif avec un des deux parents. Au moment de la fréquentation scolaire, seulement deux participants (Denis et Marc) n'ont pas connu de problèmes d'apprentissage ou d'échecs répétés et n'ont pas fréquenté de classe ou d'école spéciale. Sur le plan comportemental à l'école, cinq participants (Stephen, Julien, Mike, François et Marc) ont présenté des conduites problématiques allant de l'indiscipline à la délinquance.

Ce chapitre de résultats tente de présenter ces jeunes qualifiés de décrocheurs tels qu'ils se sont présentés à la chercheuse pendant les entretiens. Bien qu'ils n'aient pas une idée arrêtée sur l'image qu'ils se font eux-mêmes de leur statut de « décrocheurs », car ils jugent leur vie plus complexe que celle d'un « simple décrocheur », il est ici l'occasion de dresser leur portrait personnel, scolaire et social. Ce dernier a été rendu possible grâce au regard réflexif que les participants ont posé sur leur réalité de décrochage et qu'ils ont, par la suite, exposé à travers leur récit de vie. Les résultats seront présentés en cinq sections dans lesquelles une place très importante sera laissée à la parole des participants. La première section expose le profil des jeunes à travers leur parcours scolaire, les difficultés qu'ils y ont rencontrées et les besoins qu'ils présentaient lors de leur fréquentation scolaire. La deuxième section relate l'expérience vécue par les participants depuis l'arrêt prématuré de leurs études secondaires. Une expérience teintée de conséquences liées à une sous-qualification et/ou une non-reconnaissance de leurs compétences dans le monde du travail et à des difficultés quotidiennes à se faire une place dans la société. La troisième section tente de mettre en contexte les perceptions que les jeunes dégagent de leur situation, de celle des autres décrocheurs et de

l'image qui leur est renvoyée par la société. La quatrième section révèle l'importance qu'occupent les ressources d'aide et les réseaux dans la vie des participants. Finalement, un aperçu que se font les participants de leur futur est exposé.

4.1 Profil des jeunes : parcours scolaire, difficultés rencontrées et besoins

4.1.1 Parcours scolaire

Le parcours scolaire des participants a été teinté et modelé par de nombreuses difficultés associées. Dès leurs études primaires, les participants connaîtront des obstacles reliés à leurs environnements scolaire, familial et/ou social qui les feront se démobiliser de leurs études. Cette section aborde, à partir du point de vue des participants, les perturbations vécues pendant leur période de fréquentation scolaire. Lorsqu'il est question des difficultés associées à l'école, les premiers éléments perturbateurs rencontrés sont manifestement les difficultés d'apprentissage et les échecs scolaires. À ceux-ci viennent parfois se greffer l'absentéisme et la difficulté de s'intégrer aux autres. Lorsque les difficultés associées se transposent à l'extérieur de l'école, les éléments perturbateurs rencontrés sont principalement liés à une situation familiale instable et/ou à des relations interpersonnelles problématiques.

4.1.1.1 Difficultés associées à l'école

Pour la majorité des participants, la difficulté majeure associée à l'école est le trouble d'apprentissage et les échecs répétés qui en découlent souvent. Certains participants ont rencontré des difficultés avec une matière en particulier, d'autres ont eu de la difficulté à développer leur intérêt pour l'école et certains voyaient l'école comme une épreuve pour laquelle ils n'étaient pas préparés.

Si six des huit participants ont nommé avoir rencontré de grandes difficultés scolaires, quatre d'entre eux ont été en mesure de cibler des échecs particuliers ou des états d'âme qui seraient à la source de leur démobilisation. Pour Jacques, les mathématiques représentent la matière qui lui a donné le plus de fil à retordre. Il a d'ailleurs dû refaire quatre fois son cours de niveau secondaire un. Julien a, lui aussi, dû reprendre une matière quatre fois. Pour lui, c'était

l'anglais. Pour sa part, Sébastien ne cible aucune difficulté en particulier. Il mentionne ne jamais avoir réussi à s'impliquer dans ses études en raison de son manque d'intérêt à l'époque. François dit qu'il n'a jamais réussi à s'investir dans ses études parce qu'il ne se sentait pas bien. Pour lui, l'école a toujours été une épreuve et il ne l'a jamais perçue positivement. Ainsi, pour ces quatre participants, les réussites scolaires n'ont pas été chose courante.

J'avais français de 3. Math de 1. Math de 1, j'l'ai quadriplé là. J'ai eu ben d'la misère. Y m'ont fait euh ... Un m'ment donné, y voulaient m'faire passer, mais j'ai dit euh ... j'aimais mieux continuer essayer à d'le passer c'te cours-là math de 1, mais ça pas marché. Pis c'est ça. Pis que cé qu'j'avais d'autre? Ben ça c'tait les trois cours principaux. Pas grand chose. **(Jacques)**

Euh j'allais pas ben à l'école genre français, en anglais. C'taient les seules matières que j'réussissais pas euh ... j'ai coulé mon anglais à cause de ça. Euh j'ai coulé mon année 4 fois en secondaire 2. En français, j'fais plein de fautes. Euh en une phrase, j'fais p't'être 6 fautes dans une phrase. Pis en anglais c't'encore pire [rires]. C'est « Yes, No, Toaster » pis euh that's it [rires]. **(Julien)**

Ben, dans les dictées, ch'tais pas si bon toute ça. Euh j'me souviens pas si j'essayais d'travailler fort pour euh ... pour euh ... en fait j'pense pas que j'voulais travailler à l'école pour des devoirs. Ch'tais tout le temps, j'voulais tout l'temps sortir pis aller m'amuser tsé. J'prenais pas ça au sérieux. C'tait pas important pour moi ... j'ai tout le temps été borderline si j'me trompe pas dans mes notes [...] Ch'tais pas rapport euh par rapport aux cours, j'voulais rien savoir. Rien à rien. **(Sébastien)**

Pis depuis l'début, même en primaire, j'voyais un psychologue pis un psychoéducateur. Parce que j'avais certains problèmes pis euh j'me sentais pas bien, ch'tais découragé plutôt. Faque, non, ça jamais été super bon à l'école. En gros là, c'pas mal ça l'école. **(François)**

Ces participants n'ont donc jamais réellement connu de succès à l'école qui aurait pu les aider à se motiver, à s'encourager, à prendre au sérieux leurs études ou à s'engager dans leur parcours scolaire. De leur côté, Stephen et Mike ont connu des échecs répétés dans de nombreuses matières qui les ont empêchés de connaître le succès et ont freiné leur engagement dans leurs études.

Parfois, en plus de rencontrer des difficultés pédagogiques ou de motivation, certains jeunes ont aussi dû apprivoiser des difficultés d'apprentissage en raison d'un trouble d'attention. Bien qu'il soit difficile d'être certain que le trouble d'attention nommé par trois participants soit officiellement diagnostiqué, leur discours laisse transparaître la difficulté d'adaptation qu'ils ont rencontrée. Pour Mike, qui aurait voulu s'intégrer plus à la classe, son trouble du déficit de

l'attention l'aurait ralenti dans son intégration auprès des autres jeunes. Ce qui lui a causé de la frustration. Pour Sébastien, sa difficulté à s'imaginer arriver à se concentrer sans l'aide de quelqu'un a représenté un obstacle de plus pour le développement de sa motivation. François, quant à lui, voit son déficit de l'attention comme un élément clé expliquant ses difficultés d'apprentissage. Constituant un élément perturbateur dans leur parcours scolaire, le trouble d'attention de ces jeunes les a menés à percevoir une lacune de compréhension qui les plaçait loin derrière les autres.

I always thought I should be participating and try to better integrate myself but I wasn't ready ... I was so far behind and frustrated. I was diagnosed with attention deficit disorder. Very young, so ... **(Mike)**

[En parlant du secondaire] Pis encore là, quand ch'tais dans les cours, ch'tais encore la personne pas concentrée. J'en n'avais rien à foutre. Tsé, qui s'sentais obligé de faire ça. Pis, c'est totalement ça. C'est triste. C'ta dire, si j'pouvais, j'l'referais totalement ça. Beaucoup toujours de manque de concentration. Essayer de m'concentrer et de m'creuser les méninges. Vraiment comprendre un travail de mathématiques pis que, voyons donc, ça arrivera jamais si j'ai pas l'aide de tout le monde. **(Sébastien)**

Ben, j'sais qu'j'ai toujours eu un déficit d'attention. Pis ch'tais un peu hyperactif là. J'sautais partout là. Pas facile dans une classe ça. Comment tu veux apprendre kekchose? **(François)**

Les participants précédents ont relevé un déficit de compréhension à combler en raison de leur trouble d'attention. Il y a d'autres participants pour qui un trouble de comportement les a contraints à ne pouvoir accéder à la même source d'information que les autres élèves et à être lésés sur le plan des apprentissages. Stephen laisse entendre qu'il n'a pas eu accès à la même éducation que les autres élèves puisque les enseignants n'auraient pas apprécié son comportement vengeur. Pour François, son accès à l'apprentissage aurait été mis en péril en raison de ses comportements problématiques. Ces deniers auraient fait en sorte qu'il soit expulsé de l'école et qu'il ne puisse avoir accès au savoir comme les autres.

Mais j'avais tendance à me fâcher facilement à cause de mes troubles comportements. Je faisais subir à ceux qui faisaient subir aux autres le mal qui faisaient ... Je les faisais subir. J'aimais ça les mettre dans leux casiers comme y faisaient aux autres. En leu tapant dessus [petit rire]. Les profs aimaient pas ça et je payé pour. **(Stephen)**

[En parlant d'une école secondaire qu'il a fréquentée] C't'un école pour trouble de comportement au métro Sherbrooke. Pis j'ai réussi à m'faire sortir de c't'école là aussi. J'ai pas eu le temps d'apprendre grand chose [rires]. **(François)**

Comme le démontre le discours des participants, l'accumulation des difficultés d'apprentissage (échecs répétés, manque de motivation, difficulté d'attention, troubles du comportement) a contribué fortement à ce que les jeunes ne soient plus en mesure d'accorder du sens à leurs études. Parfois, comme le mentionne Mike, la perte de sens est tellement élevée que l'élève en perd tous ses repères et que plus rien ne parvient à l'attacher à l'école. En ne trouvant aucune source de reconnaissance à travers l'institution scolaire, Mike a vu sa vie scolaire s'écrouler et il a quitté l'école puisque plus rien ne lui permettait de s'y rattacher. Pour Julien, quant à lui, la perte de sens et le manque de mobilisation scolaire sont associés à la façon d'apprendre qu'on lui a demandé d'adopter et qui n'était pas adaptée à son apprentissage.

But at high school I hit the wall... BOOM... I was lacking grammar competency. Math competency. And even less discipline. My first year in high school, I failed. I flunked every subject. Hum... Once again there was a meeting with the principal and the teachers ... But I was excelling in sports. Really good. So, they acknowledged my strength and I was not expelled from school. [...] « Yeah. The few things I was good in were not recognized. Except for basketball. I really hard time in school. **(Mike)**

Ben, y montraient pas comment faire la matière pis ça. Pis euh y disaient ... ben, comme en français, y disaient « fouille dans l'dictionnaire ». C'pas vraiment utile là. J'pas un gars d'école. J't'un gars du ghetto. **(Julien)**

Ainsi, le parcours scolaire de six participants a été teinté par des difficultés d'apprentissage qui ont constitué des éléments perturbateurs. Deux participants n'ont cependant pas vécu ce point tournant dans leur parcours académique, mais leur facilité d'apprendre ou l'absence d'échec n'a pas représenté pour eux une source de mobilisation qui leur aurait permis de trouver un sens particulier à leurs études. Pour Denis, qui a été victime d'intimidation, l'école lui a permis de se rebâtir une confiance à travers des conférences qu'il a données. Cependant, ce type d'activité ne l'a pas amené à s'accrocher à une école qui n'était pas motivante à ses yeux, bien qu'il ne rencontrait pas de difficultés pédagogiques. Contrairement à Denis, Marc n'a pas été en mesure de rebâtir sa confiance en lui à la suite de l'intimidation dont il était la victime et le simple fait d'être bon à l'école n'a pas été suffisant pour le garder dans l'institution scolaire. Ainsi, même si Denis et Marc sont en mesure de pointer quelques bonnes expériences, celles-ci ne pesaient que trop peu dans la balance.

Ah ben ouais tsé. J'ai rencontré ben du bon monde là-bas avec qui j'm'entendais super bien. Sinon, y'a ben des affaires ... des affaires qu'j'ai faites pour l'école euh que j'ai

ben apprécié d'faire là tsé. Comme des conférences, des affaires comme ça. Parler d'avant du monde. Tsé, c'est des affaires que tsé ... quand tu t'fais intimider pis toute toute l'temps tsé, la confiance à baisse. Pis là, faire des affaires comme ça ben ça r'monte un peu ta confiance. Faque ça, à part ça, y'a pas vraiment grand chose là. C'tait plus euh plus plate qu'autre chose là pour moi d'aller à l'école. **(Denis)**

Ben, dans le fond, euh. Positif, oui y'en a eu parce que ch'tais bon à l'école. C'tait facile. Mais y'a eu plus de négatif que d'autre chose. Depuis quand même fin primaire, à peu près, ch'tais ... j'dirais 5^e année primaire ... euh l'intimidation a l'a commencé. Puis quand que ch't'entré au secondaire, ben là c'est devenu de pire en pire puis j'ai lâché ch'tais en secondaire 4, fin 4. **(Marc)**

Qu'ils aient ou non rencontré des difficultés d'apprentissage, l'ensemble des participants a indéniablement eu de la difficulté à trouver un sens à ses études. N'étant plus en mesure d'accorder de sens à celles-ci, fréquenter un établissement scolaire devenait tranquillement incohérent pour les participants et l'absentéisme est apparu être l'option naturelle à privilégier. Pour Julien, l'absentéisme a été la dernière étape à précéder son arrêt scolaire. Il a commencé à manquer beaucoup de cours en raison d'un manque de motivation et, finalement, il a quitté l'école à force de s'en absenter. Pour François, l'absentéisme est la porte de sortie qu'il a trouvée pour fuir un environnement qui ne le motivait pas et dans lequel il n'arrivait absolument pas à se mobiliser. Son accumulation de journées d'absentéisme a été facilitée en raison du manque d'encadrement de l'école qui lui permettait d'accumuler trois jours d'absence non motivée sans conséquence. François s'est ainsi mis à additionner les absences chaque semaine.

J'foxais toutes mes cours. Euh, j'avais pas de motivation pour aller à l'école. Les professeurs m'encourageaient pas ou me montraient comment faire. Donc euh du jour au lendemain, j'ai décidé d'arrêter l'école... **(Julien)**

[En parlant de son parcours aux adultes] Ouais, 3 tentatives. Ouais, tout le temps pareil, avec un livre devant moi. Pis euh le livre s'ramassait à côté pis j'textais à place faque ... c'tait pas euh ... ch'te dirais que l'école où j'allais ... [Nom d'une école secondaire aux adultes] là ... c'tait assez permissif là. Y s'en foutaient pas mal là j'pense. Tsé, tu pouvais manquer 3 jours consécutifs sans qu'y t'mettent dehors. Pis, après ça, là t'avais besoin d'un papier du médecin. Mais 3 jours consécutifs genre. Moi, j'faisais ça chaque semaine là. J'allais pas à l'école là. C'tait motivé tsé. Ben c'tait ... **(François)**

Si les difficultés d'apprentissage, les échecs répétés et l'absentéisme sont venus perturber le parcours scolaire de la majorité des participants, la difficulté de s'intégrer aux autres a aussi constitué un point tournant dans la mobilisation scolaire de ces jeunes. Pour certains participants, comme Stephen, les problèmes d'apprentissage les ont mené à fréquenter des

classes spéciales et à être perçus différemment des autres personnes de leur âge. Dans sa classe spéciale, Stephen se sentait différent des autres élèves de sa classe et a fait rire de lui. Une situation qui a donné beaucoup de soucis à ce participant lorsque venait le temps de trouver sa place, autant auprès de ses pairs que de ses enseignants.

Faque souvent moé ... la première année j'apprenais le secondaire. Y'ont vu la première année que même malgré mes troubles comportementals, j'avais des problèmes d'apprentissage. Y m'ont mis au deuxième étage l'année suivante. J'ai rencontré beaucoup de gens pis j'ai beaucoup apprécié. Mais je me sentais gêné parce que j'voyais des gens qu'étaient pas comme moé. C'ta assez bizarre. À cause de ça, j'faisais souvent rire de moé. Pis toute le kit. C't'un peu pour ça aussi, un peu plus tard, que j'ai lâché l'école.

[...]

Euh j'avais beaucoup de problèmes à l'école aussi relations personnelles. Autant avec les professeurs autant qu'avec les élèves. J'essayé quand même de m'intégrer assez bien, mais j'avais beaucoup de mal. **(Stephen)**

Selon Stephen, ne pas se sentir bien dans la classe pour troubles de comportement qu'il fréquentait a contribué à l'arrêt prématuré de ses études. Pour François, en raison d'un trouble de santé mentale, sa difficulté d'intégration s'est vécue avec les enseignants. Incapable de contrôler son impulsivité, il a rencontré des difficultés à adopter les codes de conduites normalement attendus d'un élève. Sans s'en rendre compte sur le moment, il a eu tendance à dire tout ce qu'il pensait de négatif à ses enseignants et à regretter ses paroles par la suite.

[En parlant de son trouble de personnalité limite]... c'tait surtout dans ma tête là. Chu vraiment verbomoteur hein? Encore aujourd'hui faque. J'te dirais que j'avais pas l'temps d'réfléchir là. Chu très impulsif faque ça sortait tout d'suite. Tsé, un professeur m'faisais chier, ben c'tait genre « tu me fais chier ». Pis là ch'tait « ah non, j'y'ai dit tu me fais chier ». C'tait trop tard là. **(François)**

Si certains participants ont vécu des difficultés d'intégration, d'autres ont dû faire face à la difficulté de conserver leur réseau d'amis après un redoublement. Sébastien démontre ici à quel point il peut être difficile de continuer à avoir confiance en ses compétences d'élève lorsque ses amis se retrouvent dans la classe supérieure et qu'ils ne peuvent plus nous appuyer dans nos épreuves. Sébastien mentionne qu'il n'avait déjà pas beaucoup confiance en lui et que le fait de ne plus partager la même classe que ses amis, qui étaient rendus au niveau supérieur, est venu fragiliser encore plus sa confiance.

Ça c'est, quand j'ai repris ma troisième année. J'm'étais dit qu'y'était trop tard parce que j'avais raté une année là. Parce que mes amis y'étaient déjà rendus à un niveau plus élevé que moi. J'pense que ça m'a faite beaucoup de peine de euh de perdre encore plus de confiance en moi. Plus découragé. Déjà que ch'tais pas confiant à l'école pantoute. **(Sébastien)**

Denis a aussi vécu la perte de son réseau d'amis, mais pas en raison d'un redoublement ou d'un échec scolaire cette fois-ci. La perte s'est plutôt concrétisée à la suite d'une intimidation persistante qui a fait peur à ses amis. Ces derniers, ne voulant pas être victimes d'intimidation eux aussi, ont laissé ce participant seul face à ce problème d'ordre majeur qui venait s'ajouter à d'autres problèmes. La perte de ses amis, jumelée à ses problèmes d'intimidation, l'a mené à se démobiliser tranquillement de ses études.

Mais, sinon, à l'école ç'a allait super bien. C'est vraiment juste euh la drogue pis le manque d'encadrement. Pis euh l'intimidation surtout, aussi. Le fait que mes chums me tournent le dos à cause de ça parce que y'avaient peur de manger des volées à cause de ça ... ça j'l'ai vraiment pas apprécié là, faque. **(Denis)**

Marc a lui aussi vécu des difficultés d'intégration en raison d'une situation d'intimidation. Dans son cas, il n'a pas subi la perte d'un réseau puisqu'aucun n'avait été mis en place avant. Selon son récit de vie, il a toujours été victime d'intimidation et personne n'aurait jamais osé prendre sa défense. Faire sa place dans une telle situation devient difficile à imaginer.

Mais le pire euh le pire calvaire c'tait chaque matin quand que j'savais qui fallait que j'aille à l'école. Pis j'me faisais pas juste intimider dans l'école. J'prenais l'bus scolaire pis ça s'passait aussi là faque. J'dirais de 8 heures et quart jusqu'à la fin de la journée. J'me faisais lancer des bouttes d'efface ou des bouttes de crayon. Personne prenait ma défense. Personne. Pis quand que j'allais voir l'prof, ben l'prof a m'disait « ok, j'check, j'check », mais dans le fond y s'passait jamais rien. **(Marc)**

Comme le démontre le discours des participants, les différents éléments perturbateurs vécus pendant leur parcours scolaire ont pris le dessus sur les sources de motivation qui auraient pu les aider à trouver un sens à leurs études. Sans le soutien adapté de la part de l'équipe-école, ces jeunes n'ont pas réussi à se réaliser scolairement. En plus des difficultés associées à l'école que les participants ont vécues, ils ont aussi dû affronter des difficultés à l'extérieur de l'institution scolaire. Des difficultés qui n'ont, encore une fois, pas toujours reçu le soutien nécessaire.

4.1.1.2 Difficultés associées à l'extérieur de l'école

Au-delà des difficultés liées à l'école, la situation familiale des participants a joué un rôle d'importance dans leur vie et dans leur parcours scolaire. Le discours des participants soulève d'ailleurs certains points tournants de leur vie familiale qui sont venus perturber leur mobilisation scolaire. L'un de ces points tournants est la perturbation de l'équilibre familial en raison de la présence de troubles de santé mentale chez l'un ou chez les deux parents sans que l'enfant en soit réellement conscient. Comme le démontre Sébastien, être enfant et être témoin de la manico-dépression et de la schizophrénie chez ses parents, en plus de ne pas comprendre ce que ces maladies représentent vraiment, est une situation difficile à vivre et peut laisser beaucoup de place à l'incompréhension ou aux questionnements.

Euh moi, j'ai un père manico euh ... des parents qu'y'étaient très euh ... une mère très euh comment on dit ça? Névrosée? Pis mon père y'était manico-dépressif pis schizophrène. Faque souvent euh. Moi, j'le savais pas quand ch'tais jeune tsé. Ch'connaissais pas cette maladie-là. Tsé, on aimait mieux pas m'en parler. Parce que bon, ch'tais euh ... un enfant va pas nécessairement comprendre. **(Sébastien)**

Un autre point tournant du parcours scolaire des participants est la séparation de leurs parents. Lorsqu'ils font référence à leurs parents séparés (ou peut-être divorcés; cela n'a jamais été spécifié), trois participants en parlent comme d'un élément déstabilisant dans leur parcours académique. Julien fait référence au départ de son père du foyer familial et de sa mère qui a décidé d'habiter à Montréal quand, lui, habitait en région avec sa grand-mère pour expliquer certaines difficultés scolaires. Pour Mike, son déménagement à l'autre bout du pays, jumelé au divorce de ses parents, aurait eu un certain effet sur sa manière de se comporter à l'école. François, quant à lui, a été déstabilisé par les changements multiples de garde de ses parents. Julien, Mike et François ont donc dû faire face à des difficultés quotidiennes et à une instabilité qui ont eu des impacts négatifs sur leur mobilisation scolaire.

Était [sa mère] icitte. Pis, en plus, on n'avait pu d'nouvelles d'elle. Pis euh déjà que notre père nous a quitté quand mon frère y euh [incompréhensible]. Tout ça, ça m'a pas aidé pour l'école... **(Julien)**

When I was younger, my life at home had more meaning. I had both my parents. But at 7 or 8 years old my parents divorced. I moved at the other end of the country. Now as I look back, leaving the house had probably an impact on the way I acted in school. **(Mike)**

Faque non, l'école ça allait pas ... ça l'a pas aidé, mais ch'te dirais que ... même changer de chez ma mère à chez mon père, mon père à chez ma mère ... **(François)**

Le récit de ces participants démontre à quel point une séparation parentale peut venir bouleverser la vie d'un enfant et lui imposer des conséquences sur lesquelles il n'a aucun pouvoir. Denis a lui aussi dû vivre avec de nombreuses conséquences et perturbations qui ont toutefois été imposées par un autre type de bouleversement familial. Si ses parents ne se sont jamais séparés juridiquement, ce participant a cependant dû faire face à la mort de sa mère et vivre en étant privé de la présence de celle-ci. Ce participant a livré un discours touchant et il est possible de déceler les effets perturbateurs de cet événement bouleversant tout au long de son témoignage. Des effets qui sont notamment venus perturber son parcours scolaire en raison de la nouvelle relation qui s'est imposée entre lui et son père nouvellement veuf. En plus d'une instabilité vécue en raison du départ de sa mère, ce participant a aussi dû faire face à un encadrement scolaire déficient puisque son père n'était plus en mesure de se mobiliser pour l'accompagner dans ses études.

Faque ça, chez mon père, euh ... mon père y'a perdu ma mère quand même assez ... v'la une coupe d'années faque. Ben, y'é pu, y'é pu comme avant tsé. Tsé y s'occupe ... y s'occupait d'nous autres, mais pas plus qui faut là. Faque tsé, y'avait pas personne pour me pousser, pour me dire tsé « ben lâche pas l'école. Retournes-y. **(Denis)**

L'instabilité et le manque d'encadrement ont aussi marqué le parcours scolaire de plusieurs participants en raison d'un changement fréquent d'environnement familial. En raison de la mort de sa mère, Denis s'est vu imposer un changement d'environnement familial forcé. Jeune, il a évolué dans un environnement stable où ses deux parents étaient présents et soutenant. Il n'aurait d'ailleurs jamais connu de problème scolaire à cette époque. Au décès de sa mère, il a connu le manque d'encadrement au sein de son nouvel environnement familial constitué de son père et de ses frères trop affectés par le décès de leur mère pour le soutenir dans ses études. Pour cette raison, il a été placé en centre d'accueil où il a reçu un encadrement très positif, selon lui. Finalement, lorsque son père s'est senti apte à le reprendre à la maison, Denis a dû quitter l'environnement encadrant proposé par la protection de la jeunesse pour retourner dans un environnement familial qui n'arrivait pas à assurer une continuité avec les services offerts en centre d'accueil.

Euh ben j'aurais pu continuer à y'aller [en parlant de l'école secondaire qu'il fréquentait lorsqu'il était en centre d'accueil]. Ouin, c'tait pas si loin qu'ça euh. Même que c'est ...

tsé, en métro c'est plus proche là. Mais euh c'est ça ... C'parce que tsé j'avais euh ... Comment j'pourrais dire ça? Mon style de vie quand ch'tais au centre jeunesse pis quand j'arrivais chez mon père ben c'tait toute une autre sorte de vie faque. Quand chu sorti du centre jeunesse, ch'tombé euh dans vie que j'déteste le plus dans l'fond aujourd'hui là... plein de p'tites affaires comme ça tsé qu'y'ont faite en sorte que j'décroche. **(Denis)**

De son côté, en nous présentant son environnement familial changeant, on comprend que François n'a pas eu la chance de s'épanouir en tant qu'élève. Bien qu'il ait eu l'occasion de bénéficier d'un environnement familial encadrant sur le plan scolaire lorsqu'il habitait chez son père, ce participant a désiré revenir vivre chez sa mère (après le redoublement de sa quatrième année) afin de quitter un environnement qui ne lui convenait plus. Alors qu'il présentait déjà des troubles de comportements à l'école pendant qu'il habitait chez son père, le retour chez sa mère n'a pas été l'occasion de stabiliser sa vie ni sa scolarité puisqu'aucun encadrement familial et scolaire ne lui était alors offert. Après quelques années chez sa mère, le participant a été transféré en centre d'accueil en raison de problèmes de comportements; un environnement dans lequel, encore une fois, il n'a pas réussi à s'épanouir et à se mobiliser pour l'école.

Euh, sinon, j'ai r'doublé mon, mon ... ma quatrième année. Euh pis dans l'fond c'est là que chu déménagé chez ma mère. J'avais p'tête 9 ans ou 10 ans. Chu r'venu chez ma mère parce que ch'tais tanné d'vivre chez mon père pis tout. Faque ma mère a m'a repris. Pis là, c'est là qu'ça commencé à plus mal aller. Ç'allait déjà mal chez mon père parce que dans le sens que ch'tais sorti d'classe, ch'tais impoli, bla bla bla là. Mais sinon, après ça, quand ch't'allé chez ma mère, c'tait pire parce que ... comme mon père était pas mal plus sévère, ben quand que ch't'allé chez ma mère, j'pense que ... j'ai pas faite sentir mal ma mère, mais disons qu'à m'disait « ben, j'vas te donner un peu plus de lousse puisque chez ton père c'tait sévère ». Sauf que ç'a l'a pas nécessairement aidé faque j'ai fait pas mal un peu n'importe quoi. J'me faisais plus sortir d'l'école pis euh ouin ... faque c'tait pas euh ... J'ai r'doublé aussi ... en faite, j'ai passé ma quatrième.

[...]

Faque ch't'allé à Cité des Prairies. J'sais pas si tu connais? [...] Faque ch'tais là parce que j'avais des troubles de comportement. Pas parce que mes parents m'avaient abandonné. Mais c'est juste que j'pouvais pas vraiment fonctionner chez nous. [...] C'pas vraiment nice là. J'te dirais que c't'une expérience qui m'a marqué quand même là... En fait, j'ai fait 3 séjours là en fait. » [...] « Faque, non, ça jamais été super bon pis tsé l'école en centre d'accueil c'est pas comme l'école normale là tsé. First, t'é juste avec des gars. Déjà beaucoup moins de euh, comment j'pourrais dire ça, euh ... moins d'motivation tsé. C'pas comme une école normale là faque ... **(François)**

Ainsi, le parcours scolaire de Julien, Mike, Sébastien, Denis et François est visiblement teinté d'instabilité et de démobilisation en raison de différents éléments familiaux perturbateurs. Stephen, Jacques et Marc ont aussi vécu une instabilité familiale ou un manque d'encadrement, mais ces participants n'établissent pas de liens directs significatifs entre cette instabilité et leur parcours scolaire difficile.

Tout comme dans leur environnement familial, il est possible de dénoter une instabilité dans l'environnement social de plusieurs participants. Leur discours révèle à quel point le manque de liens sociaux forts et/ou qui ont du sens pour eux peut avoir un impact négatif sur la mobilisation scolaire. Julien, en se sentant rejeté par les autres en raison de son apparence, a eu de la difficulté à se motiver et à trouver un sens à sa fréquentation scolaire.

[pause] Ben tsé, quand tu te fais écœurer tout le long de ton enfance juste à cause de ta peau ou juste parce que t'es un [incompréhensible] ... juste des affaires comme ça. Ou tu te fais recheter par tes blondes. Ça ça aide pas pour l'école non plus. Genre t'as pas la motivation d'aller étudier après tout ça là. **(Julien)**

Ajouté à leurs difficultés d'apprentissage qui poussent certains participants à se comparer aux autres, le sentiment de rejet vient enlever encore plus de sens à la fréquentation scolaire et au combat à mener pour y rester. Le sentiment de rejet accentue aussi le sentiment d'anormalité. En plus de devoir faire face au rejet de la part des autres en raison de son apparence physique, Julien a aussi connu une mise à l'écart en raison d'une image négative liée à son père et que certains lui accolaient d'office sans faire de distinction entre le père et le fils.

Ouais, mais euh genre j'entendais souvent dire par le monde que j'y [son père] r'semblais pis que tsé y disaient que j'étais le démon à cause de ça. **(Julien)**

Ce sentiment d'être seul, Mike l'a vécu en raison de son déménagement en bas âge du Québec vers les provinces de l'ouest et en raison de la pauvreté qu'il vivait à l'époque. Ne comprenant pas exactement la situation dans laquelle il était, il n'arrivait pas à voir un sens à la nouvelle réalité dans laquelle il évoluait et il n'arrivait pas à se créer ou à s'associer à un environnement social qui le guiderait. Il s'est toujours senti différent des autres enfants de son âge. Jamais il n'est parvenu à trouver une place qui lui convenait.

On top of moving a lot, I was extremely poor. To this day I don't understand why my mom wanted to move west coast, but it was so difficult for me. I was poor, in an area where people would be more well to do than us. Compared to other kids, I always was the poorer and the outcast one for thousand of reasons. I was never like them. Never. I

was angry and mad about that. I just hate my parents and the other kids. I didn't know where I belong. At school or anywhere else. **(Mike)**

Le discours des participants démontre à quel point les difficultés multiples que ces derniers ont vécues sont incompatibles avec tout apprentissage scolaire. Les expériences familiales et sociales de ces jeunes n'ont pas été prises en compte lors de leur entrée à l'école primaire et des difficultés d'ordre scolaire se sont rapidement développées. Pour faire face à ces difficultés, les participants ont développé différents mécanismes de défense.

4.1.2 Mécanismes de défense

Les difficultés associées à l'école et/ou à l'extérieur de celle-ci ont poussé les participants à se sentir différents des autres élèves « normaux » et à entretenir une vision négative de l'école. Dès ce moment, ils ont mis en place et ont entretenu des mécanismes de défense leur permettant d'avoir l'impression d'occuper une place de choix dans la relation de pouvoir présente entre eux et l'institution scolaire. Afin d'éviter le plus possible la soumission, les participants ont résisté à l'école et à son emprise notamment par le biais de comportements qu'ils jugent non conformistes et par la consommation de substances illicites ou de jeux vidéo.

4.1.2.1 Comportements non conformistes

Nombreux sont les participants qui disent aujourd'hui avoir endossé des comportements non conformistes pendant leur parcours scolaire. François, quant à lui, réussit à cibler le moment précis où son manque d'intérêt pour l'environnement scolaire l'a poussé à ne plus vouloir coopérer à la tâche éducative imposée. Dès ses premières années du primaire, François se voyait comme un problème pour l'école en raison de son comportement. Si le jeune âge de François, à l'époque, peut laisser croire à un caprice d'enfant, l'introspection qu'il fait de son comportement révèle plutôt un refus d'obtempérer à quelque chose qui ne faisait pas de sens pour lui.

[En parlant de ses premières années au primaire] Pis euh, j'veulais pas euh ... J'veulais déjà pas aller à l'école. C'est bizarre à dire. Genre j'allais à l'école le matin pis j'pleurais. Ça j'm'en souviens. J'veulais r'venir à maison pis tout. Ch'tais déjà pas comme les autres pis ch'tais un problème pour l'école. C'tait pas facile là, mais j'avais l'impression de pas pouvoir agir autrement. **(François)**

Le refus de se conformer est aussi très clair chez Julien et Mike. Le premier se qualifie d'anarchiste progressiste en raison de son goût de se détacher de la société. Le deuxième se dit anticonformiste. L'accumulation de sa colère au courant de sa jeunesse l'a poussé à ne plus vouloir essayer de faire ce qui doit être fait et l'a poussé à ne plus prendre les autres en considération. Ces deux participants ont en commun de ne pas joindre les rangs d'une société ou d'une école qui ne les représente pas et qui ne fait aucun sens pour eux. L'inadéquation entre leurs caractéristiques personnelles et celles de la « machine » scolaire a poussé Julien et Mike à raffiner leurs conduites antisociales.

Parce que moi j'me considère comme un ... anarchiste progressif. Parce que plus que le temps avance, plus que j'ai le goût de me détacher de la société... Ouais. Ben, en secondaire, j'tais plus révolté qu'autre chose. **(Julien)**

So I went from Quebec education system to the west coast education system. Hum I thought there was no difference. As I grew older, my skills in school did not change. My goals weren't... I never understood why I was there. It could seems strange but... I was anti-conformist [...] My anger just ruined everything. It was overwhelming. It was accumulation over accumulation. At the end, school was ... yeah, participate a little bit more ... I actually tried. I never been able to enter into the machine very well. Actually, no, I never tried. I never care about each other. **(Mike)**

Sébastien, quant à lui, a vécu une double souffrance. Premièrement, il a souffert de se faire imposer un encadrement et des règles de conduite par une institution scolaire qui ne faisait que prôner des règles de société non adaptées à ses caractéristiques personnelles. Ensuite, il a connu une grande souffrance à être conscient de cette tentative d'assimilation contre laquelle il n'avait pas beaucoup de pouvoir en raison de son âge et de son statut d'élève qui se doit d'être obéissant, selon lui.

En faite, sais-tu quoi? J'ai compris, pendant toute ce pattern-là ... à l'école, j'me rendais compte que c'tait comme d'la grosse assimilation pis toute ça. Et j'me rendais compte qu'on était déjà comme des esclaves modernes pis toute ça. J'pensais déjà toute à ces affaires là. Un peu comme la toune euh de Pink Floyd « Welcome to the machine » que j'connaissais sûrement pas à l'époque [rires]. Pis, encore là, c'est drôle que comme que j'dis qu'un jeune homme si jeune, à l'âge de 10-11 ans, s'rendre compte de toute ça. Pis j'souffrais avec ce mal là. J'me disais « ben voyons donc, ch'peux pas penser d'même. Chu sûr qu'y'a pas d'autres élèves qui pensent de même pis toute ça. C'est sûr qu'y n'aurait peut-être une minorité ». Mais j'ai vraiment pensé ça très jeune. **(Sébastien)**

Marc, pour sa part, ne reconnaît pas en lui, de manière générale, un comportement anticonformiste, mais son discours révèle une attitude oppositionnelle à un moment très précis

de son parcours scolaire. Ne recevant ni l'aide ni le soutien attendu lorsqu'il était gravement intimidé, ce participant a tout mis en œuvre pour être retiré de l'environnement scolaire rendu dangereux pour lui. Pour y arriver, il a commencé à afficher une conduite agressive envers ses enseignants et ses pairs et à se désintéresser de son rôle attendu d'élève.

[Pour échapper à l'intimidation] Ben, je l'vais la main sur les profs. Euh ch'fouttais un peu le bordel dans classe. Partout où c'que j'passais, j'fais comme genre le gars qu'y'avait pu rien ... y dérangeait dans vie là. Toute pour que pour que j'sois mis à porte. **(Marc)**

Que ce soit fait de manière consciente ou non, François, Julien, Mike et Marc ont présenté des comportements qui vont à l'encontre de ce qui était attendu d'eux et qui leur a permis de prendre une distance avec un système inadapté à leur situation. D'autres conduites échappatoires, comme la consommation de drogues, d'alcool ou de jeux vidéo, ont été empruntées par certains participants.

4.1.2.2 Consommation

Adopter des comportements anticonformistes n'a pas toujours suffi aux participants pour les libérer des tensions qu'ils vivaient quotidiennement. Beaucoup d'entre eux ont dû se tourner vers un autre type de comportement leur permettant de prendre la fuite; la consommation/surconsommation. Si la littérature avance que les personnes surconsommatrices sont réputées pour être incapables de comprendre qu'un problème existe, les participants à cette étude, quant à eux, se disent conscients d'avoir consommé des drogues, de l'alcool et/ou des jeux vidéo afin d'oublier leurs problèmes personnels et scolaires. La consommation aurait représenté pour eux un rôle modérateur de protection dans leur vie.

Les problèmes vécus ont atteint un degré si élevé pour l'ensemble des participants que certains d'entre eux s'en sont remis à la consommation en raison de leur incapacité à leur faire face. La consommation de deux jeunes a notamment pris sa source dans leur sentiment de bien-être insatisfaisant et persistant. À ce sentiment venaient s'ajouter une perception de vie stressante et un sentiment de ne pas être heureux. Stephen, qui a connu la consommation de drogue à un jeune âge, s'est remis à consommer lorsqu'il a rencontré des difficultés liées à une tentative de retour aux études. Il n'avait pas arrêté de consommer au moment de l'entretien. Marc, quant à lui, a commencé à consommer de la drogue vers 12 ans lorsque l'intimidation qu'il subissait

est devenue insupportable. Il a connu une très mauvaise expérience qui l'a poussé à arrêter de consommer. En somme, ces jeunes ont cherché, par la consommation, à atténuer un mal-être persistant. Alors qu'ils n'entretenaient que très peu d'interactions positives avec l'école, la consommation leur a probablement servi de modèle alternatif d'identification.

J'ai essayé [école aux adultes]. Pis là euh j'ai recommencé à consommer parce que c'était quand même assez difficile pour moé d'vivre ... de revivre ça. **(Stephen)**

Ben, avant que c'que j'décroche y'a eu quand même une certaine période où c'que j'ai perdu un bout d'vie là. Euh j'avais commencé à consommer parce que ça allait vraiment mal pour moé. Puis euh euh à cutter. C'tait vraiment euh c'tait à peu près un once par jour. Puis ... faque y'a eu une certaine période où c'que j'me rappelle pu c'est quoi c'que j'ai faite... J'dirais 12 à 14 [ans]. Puis euh ... dans le fond, j'ai toute lâché quand j'ai faite un bad trip. Là j'ai dit « là c't'en masse là ». Là ch'tais près à vouloir m'tuer avec ça là. **(Marc)**

Pour Jacques, la consommation de drogue et de jeux vidéo lui a permis de contourner son problème d'inadaptation à l'institution scolaire et de s'évader dans un monde qu'il a fait sien et dans lequel il réussissait enfin à se réaliser. Il avait trouvé une source d'affranchissement lui permettant d'être plus près de lui-même. La consommation lui a probablement servi à oublier temporairement ses liens sociaux déficitaires et son manque d'attachement au modèle conventionnel de l'école.

Y'a eu la drogue, mais y'a aussi eu mon ordinateur qu'y'a pas mal joué dans euh ... Moa j'tais un gros gammer qu'ça s'appelait. Faque quand tu mélanges le pot pis le gaming, c'est euh ... j'faisais juste ça. Moa ch'tais devant mon ordinateur pis jouais, jouais. Euh j'naviguais sur Internet. [...] Ch'tais vraiment bon faque là j't'embarqué là-d'd'ans. J'aimais vraiment ça là. En plus, avec ma consommation, ch'tais parti dans c'te nuage là. Mais ch'tais bon. Ch'tais euh ch'tais dans mon monde carrément là. Faque c'est pour ça euh c't'une autre chose qui m'a ralenti ça avec [en parlant de ses études]. **(Jacques)**

Pour certains participants, se créer un modèle d'attachement a dû passer par une consommation de multiples drogues à la fois. Ce type consommation des participants s'est faite dans l'optique de gagner du contrôle sur leur vie. Julien, qui mélangeait jusqu'à neuf substances en même temps, utilisait la drogue pour contrôler ses difficultés scolaires. Mike, quant à lui, a fait usage de l'alcool et des jeux vidéo dans le but de contrôler son angoisse. Dans ces deux cas, Julien et Mike relèvent le pouvoir que la consommation a eu d'arriver à dissiper un malaise personnel et/ou de fournir un mur sécuritaire.

Les drogues dures, du pot euh parfois j'mélangeais 9 substances en même temps. [...] J'fumais un joint de hash avant mon examen pis j'l'ai passé à 98%. Pis au lieu de prendre 3 heures à l'examen, ça m'a pris 20 minutes. Mais c't'en maths. J'suis bon en algèbre. Quand même j'ai eu une esti d'bonne note ça drogue [...] Ça valait la peine hein? **(Julien)**

I don't like to think about my pass, but I don't want to think about my futur too. Cause is difficult to me to think ... I always get emotional ... Thinking about the future makes me drink because I can't control anything. This is also why I started to play video games... If I do not do anything to stop thinking, I can't sleep and I get anxious. **(Mike)**

Sur l'ensemble des participants, seulement deux d'entre eux ont fait référence à leur consommation comme à un facteur clé les ayant poussés vers les difficultés pédagogiques et le décrochage scolaire. Selon Sébastien, sa consommation de marijuana l'aurait rendu nerveux et aurait probablement nui à sa scolarité. Pour Denis, sa consommation de marijuana l'aurait fait s'absenter plus souvent et aurait ainsi nui à ses études. Sébastien et Denis reconnaissent qu'une consommation régulière de drogue a affecté négativement leur processus scolaire et a eu des effets directs sur leurs performances. Dans leur cas, la consommation régulière de marijuana a probablement eu un impact direct sur leur capacité à répondre aux exigences de l'école et a probablement contribué à diminuer leur motivation scolaire. Cependant, en aucun cas Sébastien ou Denis n'ont tenté d'expliquer les causes de leur consommation ou de se présenter comme des victimes lorsqu'il était question de celle-ci.

Pis, ben c'est sûr qu'j'ai pas parlé de ça non plus, mais j'fume du pot comme que j'disais. Pis peut-être ça m'a pas aidé euh. Non plus, j'ai pas parlé d'ça, mais pendant les midis, au secondaire, j'fumais du pot. Faque c'est ça non plus. Peut-être que l'pot ça m'rendait nerveux. En-tout-cas, y'a plein d'facteurs. J'peux pas expliquer parfaitement nécessairement. **(Sébastien)**

Pis là, ben ensuite y'a eu la drogue. J'ai commencé à fumer le pot. Pis ça ç'a complètement euh toute scappé mes études. J'commençais à manquer de plus en plus souvent. **(Denis)**

Ainsi, que ce soit par la mise en place de comportements anticonformistes ou par la consommation de drogues, d'alcool ou de jeux vidéo, les participants ont démontré que la mise en place de leurs conduites déviantes échappatoires avait été effectuée pour les protéger des différents conflits personnels qu'ils vivaient à l'époque de leur fréquentation scolaire, afin de retrouver un peu de pouvoir sur leur personne et afin de répondre à leurs besoins personnels incompatibles avec ceux de l'école. La consommation de substances illicites ou de jeux vidéo en grande quantité semble avoir été mise en place par les participants de manière à défier une

autorité qui les empêchait de se sentir bien. Plus les participants rencontraient des épreuves scolaires ou personnelles, plus leur fréquence de consommation augmentait. Cette augmentation de la fréquence semble donc directement liée au plaisir amnésique (oublier ses problèmes). Les motifs de consommation semblent donc être intrinsèques (ex. : mal-être) plutôt qu'extrinsèques (ex. : nouvelle expérience).

4.1.3 Absence de réponse à leurs besoins

Après avoir présenté les difficultés rencontrées pendant leur parcours scolaire et après s'être livrés à propos des mécanismes de défense qu'ils ont mis en place afin de garder la tête hors de l'eau un tant soit peu, les participants dévoilent ici des éléments de réponse pouvant être associés à l'étape clé précédant leur décrochage scolaire : le moment et la décision de décrocher. Selon le discours des participants, cette décision de décrocher serait parfois personnelle, parfois imposée. Somme toute, dans l'ensemble des cas, une absence de réponse aux besoins des participants constituerait un élément déclencheur. Ces besoins, qu'ils soient d'ordre éducatif ou personnel, ne semblent pas avoir été pris en considération dans l'évaluation de la problématique que représentaient les participants au regard de leur école. Il semblerait que la visée prescriptive de l'école ait rendu déficitaires les sources de motivation, de reconnaissance, de soutien, d'écoute et d'encouragement pour les participants. De plus, les participants auraient souffert de l'homogénéisation des types d'apprentissages préconisés dans leurs écoles. Des types d'apprentissages qui ne semblaient pas cohérents avec leur manière d'apprendre.

4.1.3.1 Sources motivationnelles déficitaires et rapport à l'apprentissage

Comme il a été vu à travers le parcours scolaire des participants, trouver un sens à leur fréquentation scolaire a été difficile en raison de différents éléments perturbateurs placés sur leur route. À ces perturbations s'ajoute la difficulté de trouver des sources motivationnelles reconnues et acceptées par l'école qui auraient permis aux participants d'entretenir un rapport positif à l'apprentissage.

Plusieurs participants ne parviennent pas à voir la pertinence d'apprendre certaines notions ou de réaliser certaines activités d'apprentissage qui ne sont pas adaptées à leur type

d'apprentissage et qui ne les aident aucunement à s'approprier la matière enseignée. Stephen, qui se qualifie de « manuel », n'arrivait pas à rester assis pour apprendre. Jacques, quant à lui, dit ne jamais avoir été du type « intellectuel ». Les matières enseignées ne l'intéressaient donc pas puisqu'elles ne rejoignaient pas son goût pour le sport et pour les tâches manuelles. Pour Julien, l'école n'a pas réussi à le motiver en lui proposant des stages en emploi. Il dit lui-même avoir tué du temps à l'école.

J'ai essayé souvent d retourner aux études. J'ai ben de la misère. Pis deuxièmement, j'ai d'la misère à rester assis pendant des heures et des heures. J't'un manuel. J'ai toujours travaillé physiquement pis toute. Pis asteure, pis euh, c'est très difficile pour moé. **(Stephen)**

Non, c'était pas intéressant. Avec des choses que j'aime, j'serais resté plus longtemps. J'aurais essayé. Ça c'est sûr ça. Tsé, moa dans le fond j'ai jamais été très intellectuel. Ch'tais pas mal plus sportif dans le temps. C'est pour ça que l'éducation physique, amenez-en. J'aimais ça faire ça. Moa, chu plus kekqu'un qui bouge. Chu plus kekqu'un qui sait utiliser ses mains genre. Chu pas kekqu'un qui pense pis tsé qui va faire des calculs pis des affaires de même. Faque c'pour ça en même temps ... c'pour ça qu'l'école ça jamais été pour moi. **(Jacques)**

Genre stages en emplois pis en même temps pis tout. Deux jours de stage genre là. Ça servait à quoi ça? Mais, j'ai pas beaucoup avancé. J'ai même pas appris dans l'année qu'j'ai faite ça. J'ai même pas passé mon année non plus [rires]... J'avais du temps à tuer à l'école [rires et pause]. **(Julien)**

Qu'ils soient en mesure de s'adapter ou non au type d'apprentissage imposé par l'école, l'apprentissage n'a représenté de source motivationnelle pour aucun participant à cette étude. Bien que l'ensemble de ceux-ci soit aujourd'hui conscient de la figure utilitaire de l'école et de l'obtention d'un diplôme, cet aspect de l'apprentissage n'a jamais été assez fort pour les retenir dans une institution scolaire. Pour Jacques, Denis et Marc, quitter l'école prématurément était leur source première de motivation puisque cette décision leur permettait de répondre à leurs besoins personnels de l'époque. Pour Jacques, il s'agissait de trouver sa voie à travers un emploi, alors que pour Denis c'était de se donner l'occasion de mobiliser ses énergies afin de régler ses problèmes autres que pédagogiques. Pour Marc, quitter l'école lui permettait de ne plus risquer de voir sa vie menacée par les jeunes qui le menaçaient de lui mettre le feu après.

Quand j'leu [en parlant de la direction et des professeurs] ai dit que j'vas lâcher l'école, y'ont dit « t'es-tu sûr? Qu'est-ce tu vas faire? ». J'ai dit « Ben, j'vas aller travailler là ». Y m'ont pas vraiment r'tenu ben ben. C'tait une école publique. Qu'est-ce tu voulais

qu'y fassent dans le fond. Y pouvaient pas faire grand chose là... Dans ce temps-là, ch'tais trop euh ch'tais trop têtù mettons. Même s'y m'avaient fait de quoi, j'aurais dit « non, non, moa j'men va, que j'pars ». **(Jacques)**

Pis, j'ai manqué ma dernière année scolaire à cause de mes problèmes personnels. Mais euh mais j'ai pas passé, dans le fond, ma dernière année scolaire. Pis, après ça, j'ai décidé de pas y r'tourner dans le fond. Parce que j'avais trop d'problèmes pis euh j'aimais mieux m'en aller de d'là ... **(Denis)**

Euh, on avait voulu me mettre le feu après. Pis on m'avait dit que si je sortais pas de l'école ben que ma vie était ma vie était pour y rester. Faque j'ai toute faite en sorte pour que j'sois mis à porte. Faque j'ai lâché, quand même, quand j'avais 14 ans et demi. C'est ce qu'y'a faite en sorte qu'après ça j'ai pu jamais r'mis les pieds là-bas. **(Marc)**

Certains participants, notamment Mike et Sébastien, avaient une source motivationnelle qui leur permettait de s'accrocher à l'école et d'envisager leur futur concrètement. Cependant, le retrait de cette source motivationnelle les a poussés à se démobiliser de l'école, parfois de manière radicale et expéditive. Dans le cas de Mike, c'est la direction qui lui a retiré sa plus grande source de motivation et de reconnaissance, le basketball. On lui a retiré sa passion en raison de ses troubles de comportement. Pour Sébastien, il ne s'agit pas d'un retrait officiel d'une source motivationnelle, mais plutôt d'un découragement de la part d'un orienteur à poursuivre une passion. Alors qu'il rêvait de devenir menuisier, un orienteur l'a convaincu de ne pas poursuivre cette voie par manque de débouchés et Sébastien regrette encore aujourd'hui de l'avoir écouté.

So, euh high school... I was going every day and hated it. But I would like to see my friends and girls [rires]. And the only thing I was getting recognition was basketball. It was the only meaningful thing. But I lost my chance of playing [fait référence à son directeur qui l'a empêché de continuer à jouer au basketball en raison de ses mauvaises notes] and everything crumbled at the same time. **(Mike)**

Ouais pis j'ai trouvé ça par rapport euh plate euh parce que chu kekun qu'y'est très influençable. Pis j't'allé voir un intermédiaire un moment donné. Un intermédiaire! Pas un intermédiaire, un euh ... un ben quelqu'un qu'y'est là pour t'aider dans tes projets futurs là. Un orienteur, un orientateur. Pis, moé ch'tais décidé. J'avais beaucoup d'misère à l'école pis ... écoute ch't'allé l'voir pis j'y'ai dit « j'veux vraiment devenir menuisier » pis ch'tais décidé c'te shot-là. Pis là, l'gars m'a r'gardé pis y m'a dit « ben, la construction y'a pas d'avenir là d'dans là ». L'orientateur m'avait dit ça. Pis je l'ai écouté pis j'ai fait comme « bon, j'vas pas là d'dans ». Pis j'm'étais laissé abattre par ça. Pis, un moment donné, j'parlais d'ça à ma mère pis j'y'ai dit « esti chu con ». Ben franchement, y'avait pas à m'dire ça c'te gars là là. Mais bon, faut pas toute mettre le blâme là d'sus. Faque ch'tais un peu fâché c'te shot là là. J'arrive pas à croire qu'y'a un orientateur qui m'a dit ça, esti. **(Sébastien)**

Dans les deux cas, le besoin personnel des participants n'a pas été pris en considération. Soit pour punir un élève qui ne méritait pas de réussir dans la seule chose où il se sentait à sa place puisqu'il n'arrivait pas à réussir dans ce à quoi l'école s'attendait, soit en raison des lois du marché de l'emploi. Deux situations qui rendent difficile la mise en place d'une relation de confiance entre les participants et les personnes en position d'autorité.

4.1.3.2 Rapports difficiles avec des personnes en position d'autorité

En plus de leur manque de source motivationnelle, les participants ont aussi parfois été confrontés à des relations difficiles avec certaines personnes en position d'autorité comme les enseignants. Alors que ces derniers auraient dû représenter une source d'aide à l'apprentissage, certains participants ont plutôt relevé des lacunes majeures quant au soutien obtenu et quant à l'écoute et la reconnaissance de leur besoin d'apprentissage. En faisant référence à son parcours à l'école aux adultes, Julien présente une situation qu'il avait déjà vécue lors de son parcours à l'école secondaire régulière. Laisse à lui-même, Julien n'a obtenu le soutien d'aucun enseignant pendant qu'il tentait d'avancer dans les livres d'activités qu'on lui avait donnés. Stephen, Mike, Sébastien et François, qui ont aussi tenté leur chance à l'école aux adultes, présentent un discours similaire.

J'ai rien que commencé un livre en plus. Parce que mes profs m'aidaient pas. Genre y s'en foutaient d'moi. J'avais une prof en français qu'y'était vraiment chiant. Genre « pourquoi tu travailles pas? », mais montre-moi c'que j'dois faire pis j'va l'faire. Si tu montres pas, comment tu veux qu'j'avance? **(Julien)**

De leur côté, Stephen et Mike disent avoir payé les frais de commentaires désobligeants à leur égard de la part de leurs enseignants. Stephen s'est souvent fait dire qu'il ne ferait rien dans la vie, alors que Mike a vu inscrits à son dossier des propos faisant croire qu'il n'était qu'un fauteur de troubles. En plus, Mike a été témoin d'enseignants prêts à s'échanger sa personne parce qu'ils se disaient exténués de devoir s'en occuper. Des propos difficiles à entendre lorsqu'ils ont pour objectif de rabaisser une personne et de la faire sentir différente des autres. Ce sentiment s'est fait sentir tout au long des récits de vie de ces deux participants.

Ah y me disaient « ah t'arriveras jamais à rien dans vie » pis toute le kit. Même à [nom d'une école secondaire] y me l'ont dit souvent : Tu feras rien de ta vie, tu feras jamais rien de ta vie. Ça, assez fréquemment, les professeurs me disaient ça en pleine face

devant toutes les élèves. À chaque école j'ai fréquentée, y m'ont dit la même affaire. Que j'arriverais jamais à rien faire de ma vie. **(Stephen)**

Between the age of 8 and 13, I've been to 5 schools. 5 schools in 2 and a half years. And the teachers didn't want me because of my attitude. Teachers would exchange me when they could not take it anymore. They would say « your turn. Take him for a moment. I don't have energy for him ». In my file there was writings saying « refuse to do what we asking », « trouble maker » and blablabla. It was impossible for me to love school. I only can remember bad moments. I never hope continue school. **(Mike)**

Pour les deux participants ayant subi de l'intimidation, leur relation difficile avec les enseignants ou la direction tient au fait de ne pas avoir reçu le soutien attendu après avoir dénoncé leurs bourreaux. Denis établit un lien direct entre une relation problématique avec la direction et la mise en place d'une justice réparatrice. Comme son directeur n'a pas semblé s'occuper de l'intimidation à l'école, Denis a décidé de prendre les choses en mains afin de ne plus être victime et afin d'aider les autres. Marc dévoile, quant à lui, tout le désarroi que peut créer une absence de liens forts avec les personnes en situation d'autorité dans l'école lorsqu'une situation dramatique est vécue. Alors que sa vie était menacée, l'école n'aurait réprimandé les coupables que par une copie et n'aurait pas offert un soutien à Marc.

Parce que l'directeur y faisait pas souvent grand chose [en parlant de l'intimidation dont il a été la victime et celle dont ont été victimes d'autres élèves]. Faque tsé, tant qu'à laisser ça d'même, j'préfèrais moi faire d'quoi pour eux autres que personne fasse rien pis ça déraile là... Ouais. Ouais, ça j'l'ai faite beaucoup pis euh ... pis avec la gang que j'ai, ben que j'avais, ben ... y'a pas grand monde qui v'nait nous écœurer a fin là. Faque quand on allait parler au monde pis qu'on leur disait des laisser tranquilles, ben en général y restaient tranquilles là. **(Denis)**

Ouais. J'avais euh souvent été l'dire pis euh le pire c'est qu'les gars qu'y'ont voulu me mettre le feu après, la seule chose qu'y'ont eu c'est euh une suspension pis une copie à faire. Faque j'ai dit « wow. Ça m'donnait quoi? ». C'est pas avec ça qu'y vont comprendre. J'pense que, à kek part, l'intimidation j'pense c'est une des plus grandes causes au Québec les gens y lâchent là. Puis ch'trouve ça plate pareil. **(Marc)**

Ne pas se trouver de source motivationnelle et/ou ne pas bénéficier de relations significatives avec les personnes en position d'autorité au sein de l'école ne favorise pas une mobilisation scolaire et peut accélérer la décision de quitter l'école prématurément. Un autre élément perturbateur présent dans la vie scolaire de six participants a été la fréquentation de classes ou d'écoles spéciales.

4.1.3.3 Fréquentation de classes ou d'écoles spéciales

Les classes ou les écoles spéciales fréquentées par certains participants proposaient des cursus dits adaptés à des troubles d'apprentissage ou de comportement. Elles pouvaient aussi être consacrées à la mise en place d'un parcours professionnel préparatoire de formation (stages en entreprises) ou être spécialisées dans l'éducation aux adultes. Seuls Denis et Marc n'ont pas fréquenté ce genre de classe ou d'école. Des classes et des écoles imposées en quelque sorte puisque jamais les participants n'ont fait la demande pour les fréquenter (à l'exception de l'école aux adultes). Si les autorités responsables ont jugé bénéfique de faire suivre un cursus scolaire en théorie adapté à la situation des participants, le discours de ces derniers démontre à quel point se faire une place dans ces environnements particuliers n'est pas gagné d'avance. Surtout lorsque l'intégration à ce type de classes ou d'écoles a été vécue comme une contrainte.

Les classes et les écoles spéciales sont très nombreuses au Québec et François en a connu plusieurs. Dès la fin de son primaire, François a dû quitter son école en raison de son âge. À 12 ans et avec seulement un niveau de cinquième année, il a été placé en cheminement particulier au secondaire. Une fois qu'il a été rendu au secondaire, ses troubles de comportements lui ont valu des expulsions et des suspensions. Il a donc dû changer d'école secondaire à quelques reprises, malgré la classe spéciale dans laquelle il avait été placé. Finalement, François a aussi réussi à se faire renvoyer d'une école dite spécialement conçue pour les jeunes présentant des troubles de comportement. François représente la difficulté d'adapter une éducation à un enfant qui présente de nombreuses problématiques personnelles qui, elles, ne sont pas toujours prises en considération dans l'attribution d'une classe ou d'une école. Malgré le nombre élevé et la variété de classes et d'écoles adaptées fréquentées par François, ce dernier n'a jamais réussi à atteindre un niveau plus élevé que la première secondaire.

Ch't'allé en 5^e année. Pis quand ch't'allé en 5^e année, après ch'tais rendu trop vieux pour rester au primaire. J'avais 12 ans. Pis là, y m'ont dit genre « té obligé d'aller au secondaire ». Faque ch't'allé à [nom d'une école secondaire] là. En CPF 160. C'est cheminement particulier. Pis, dans le fond, c'tait une classe spéciale en fait. Faque c'tait comme ... on était toute jeunes dans le fond, mais c'tait dans une école secondaire pis on faisait du primaire. Faque j'ai jamais eu de 6^e année dans le fond là.

[...]

À l'école ... après ça, au secondaire euh, j'me faisais tout l'temps sortir pareil de l'école dans ma classe spéciale. Faque, à fin d'l'année scolaire, y m'voulaient pu dans c't'école là. Faque j'ai changé d'école.

[...]

[En parlant de l'école pour troubles de comportement de laquelle il a été renvoyé] Pis euh, dans le fond, là aussi c'tait encore en CPF là, dans le fond. Faque le plus loin ch't'allé à l'école en faite euh, dans c't'école là, c'tait en secondaire 1. J'commençais mon secondaire 1. **(François)**

Le discours de François met de l'avant que l'imposition d'un ou de plusieurs cursus particuliers n'est pas garant de succès pour l'élève qui doit les suivre puisque ce dernier n'arrive pas toujours à s'intégrer aux environnements dits adaptés. Son discours révèle aussi que si son trouble de comportement a toujours été pris en considération pour le choix des classes ou des écoles, rien n'aurait été mis en place pour comprendre ce qui était en amont de ces troubles.

Certains participants, afin d'effectuer un retour à l'école, ont aussi dû faire face à la difficile étape de réévaluation à la suite d'un arrêt temporaire de l'école ou d'un déménagement qui les a menés à suivre un cursus scolaire dans une nouvelle province. Parfois, les participants ont eu la chance de « sauter » un ou deux niveaux à la suite de leur évaluation (Julien et Sébastien), mais la plupart d'entre eux ont dû faire face à la difficile réalité de voir leurs acquis scolaires ramenés à un niveau inférieur. Mike, malgré ses troubles d'apprentissage, avait réussi à atteindre la moitié de son cursus secondaire lorsqu'il habitait dans l'Ouest. Il a été rétrogradé en sixième année primaire lors de l'évaluation qu'il a passée au Québec. Il a ainsi été placé dans une école spéciale dans laquelle il se faisait intimider par les autres élèves et dans laquelle il a rencontré des problèmes avec ses enseignants. En plus d'être confronté à la mise à nue de sa différence avec les autres élèves, Mike a continué à ne pas se sentir supporté et s'est senti mis à l'écart. Bien qu'il ait été placé dans une école dite adaptée à ses besoins.

[Lors de son retour au Québec] I had to be evaluated to be able to go back to school. And like I told you, I failed school, therefore, I went back two more years. In west coast I was half way through high school and here I was only in grade 6. » [...] « I'm 15 and you tell me I have to go back with 11 years old kids. I was telling myself that they would never let me do something like that. So they sent me to a special school. A branch of a normal school. This place was really awful Students were almost similar to the ones that were annoying or bullying me at the other schools in West. They would teamed up... I

also had problems with the teachers. It was so frustrating not being supported... On voulait pas de moi. **(Mike)**

Pour Stephen, effectuer un retour à l'école aux adultes a aussi été une épreuve pour lui en raison de la réévaluation imposée. Pour lui, atteindre la troisième secondaire dans une seule matière avait déjà été un exploit et on lui disait qu'il était à risque de payer le prix fort de tout recommencer à zéro son parcours secondaire s'il n'était pas en mesure de mettre la main sur les papiers officiels pour prouver ses dires. Un échec vécu avant même de remettre les pieds dans une école.

Quand j'suis retourné aux études pis toute le kit, j'ai appris que euh ... quand je suis retourné à l'école des adultes, j'ai appris que toutes mes dossiers ... euh toutes mes affaires ... j'avais réussi à me classer secondaire 3. J'tais rendu en secondaire 3 en histoire pis en géographie pis nananan ... Tant que j'ai pas les bulletins pis toute le kit ça d'lair que ... Euh j'pouvais pas retourner aux études. Fallait que si je retourne aux études je recommence de la base. What! Commencer toute à zéro encore pis me faire niaiser par les professeurs. **(Stephen)**

En somme, que ce soit en raison d'une source motivationnelle déficitaire, d'une relation difficile avec les personnes en position d'autorité ou de la fréquentation imposée de classes ou d'écoles spéciales, le sentiment d'échec reste toujours présent chez les participants. Les participants entretiennent donc le désir de se soustraire à ces situations d'échecs répétées et d'échapper à un environnement qui ne fait aucun sens pour eux puisque celui-ci est bâti sur la base des besoins institutionnels qui ne rejoignent que trop peu leurs besoins personnels.

4.1.4 En résumé

L'importance accordée à leur parcours scolaire par les participants permet de déceler une inadéquation sévère entre leurs besoins personnels et ceux de l'institution scolaire. Une inadéquation qui les exclut du système scolaire et qui les pousse à rejeter l'école à force d'y vivre des situations insupportables.

En n'étant pas en mesure de répondre aux besoins personnels des participants et en ne leur offrant aucun moyen adapté pour surmonter leurs difficultés, l'école a engendré leur décrochage. Elle ne leur a offert un cheminement qu'en apparence adapté à leurs besoins pédagogiques et qui leur a fait accumuler un retard énorme et les a empêchés de s'approprier les savoirs prônés.

Les participants ont rapidement pris conscience qu'ils ne pourraient jamais atteindre ce qu'on espérait d'eux et ont aussi perdu l'espoir de trouver un sens à leurs études. Comme les efforts d'adaptation mis en place n'étaient pas efficaces, les participants ont choisi de fuir afin de mettre un terme à une accumulation douloureuse d'échecs.

4.2 Expérience de décrochage et conséquences

Les participants à cette étude ont prématurément mis fin à leurs études secondaires entre l'âge de 14 et 18 ans et les niveaux atteints varient de la première à la quatrième secondaire. Ils sont qualifiés de décrocheurs selon les conventions sociales et leur expérience du décrochage est souvent le reflet de ce qu'ils ont vécu pendant leur parcours scolaire, soit une série de tentatives d'adaptation qui ne remporte que très rarement le succès escompté. Les tentatives d'adaptation échouées provoquent chez les participants une expérience d'isolement qui les pousse à prendre la fuite dans différents comportements déviants qui engendrent chez eux un sentiment de marginalité. Les échecs d'adaptation se vivent aussi lorsque les participants tentent de s'intégrer au marché du travail ou de participer à la société. Afin de guérir cette déchirure et de faciliter l'intégration sociale, l'idée de retourner aux études est fortement présente. Il existe cependant, chez les participants, un écart entre le désir d'effectuer un retour aux études et l'impression de pouvoir y parvenir.

4.2.1 Comportements déviants et marginalité

Pendant leur parcours scolaire, les comportements déviants étaient déjà présents chez plusieurs participants à cette étude. Lors de l'arrêt prématuré de leurs études, certains participants ont continué à présenter ces types de comportements. La consommation de drogues ou d'alcool est un comportement qui a continué pendant un certain temps après le décrochage pour sept des huit participants. Seul François ne fait pas référence à une consommation dans son discours. Julien mentionne consommer tous les jours lorsque c'est possible pour lui. Sinon, il espère sa consommation de quelques journées ou attend de recevoir une paie. Mike, quant à lui, mentionne qu'il continue à consommer de l'alcool en raison de sa difficile réalité d'itinérance. Julien et Mike présentent ainsi un quotidien rempli d'obstacles

qui les poussent à consommer pour oublier leurs difficultés ou pour les aider à passer au travers de celles-ci.

Genre j'prends ça pour m'évader. J'consomme à tous les jours. Si c'est pas à tous les jours, c'est à tous les 2-3 jours. Sinon, à chaque paie, j'consomme pis j'bois. **(Julien)**

Hum, I leave on the street. I only sleep in the shelters. I don't like them. I would like to be debt free and have a normal life. That's why I'm an alcoholic. It's so difficult to live my life. **(Mike)**

Pour Sébastien et Marc, l'usage de drogues ou d'alcool est une ancienne habitude qu'ils ne veulent plus voir contrôler leur vie aujourd'hui. Sébastien mène encore un combat pour ne pas se laisser tenter par la consommation quand il fréquente son réseau, car il croit qu'une bonne vie doit en être exempte. Marc a réussi à mettre fin à sa dépendance à l'alcool depuis maintenant quelques années et tente de s'en tenir loin puisqu'il a l'impression que sa vie a été sauvée lorsqu'il a rencontré une personne qui l'a poussé à arrêter de boire. Chez ces deux participants, le fait de ne plus consommer représente un élément essentiel à inclure pour atteindre une vie qui a du sens pour eux.

Ben, rencontrer des difficultés c'est comme euh ... c'est plus par rapport à la drogue, on va dire. Dernièrement, j'ai été invité par quelqu'un d'aller chez eux pis y m'a invité à jouer une game de hockey tsé pis toute. Mais j'savais qu'y'avait du euh du ... d'la boisson chez lui. Quelqu'un qui consommait d'autres substances illicites. Ça j'ai pas aimé ça faque j'ai pas voulu y'aller. Faque ça j'perçois ça comme un affaire pas bon tsé. Faque j'essaye de balayer ça pour enfin avoir une bonne vie faque. Yé temps là. **(Sébastien)**

Après ça, quand j'ai décroché, ben 14 et demi à aller à peu près à 16, là ch'tombé dans l'alcool. C'est pour ça que j'dis en même temps que tomber en couple ça m'a sauvé la vie. Ça m'a permis de lâcher toute ça. C'que j'pensais pas faire parce que souvent j'avais tenté de lâcher la bière pis j'ai jamais été capable. **(Marc)**

Pour Julien et François, c'est la fréquentation ou l'association à des réseaux criminels qui a, en partie, donné un sens à leur vie pendant un moment. Même si Julien était conscient du danger lié à la fréquentation d'un gang de rue, il dit qu'il ne pouvait faire autrement puisque ce réseau était le seul pouvant lui fournir l'argent nécessaire pour manger. Pour François, sa fréquentation de deux gangs de rue est liée à l'impression d'avoir trouvé des amis à l'intérieur de ces réseaux. Des amis qui arrivaient au moment où François ne fréquentait plus l'école, avait perdu son emploi et ne savait plus quoi faire de ses journées. Ces réseaux avaient du sens pour Julien et François puisqu'ils étaient constitués de personnes significatives et présentes

pour eux alors qu'ils rencontraient des difficultés. Cependant, la fréquentation de gangs de rue n'a apporté aucune fierté à ces participants. Ces participants justifient leur association à des gangs de rue par le fait qu'aucune autre solution ne leur paraissait possible.

Après avoir arrêté l'école, ben j'ai continué à vendre pour du speed. Pis en plus grosse quantité. J'pouvais pas faire autre chose. C'est juste ça j'sais faire pis j'connaissais pas d'autre monde. Jusqu'à temps que ça me pète dans face. Pis là que j'menace un dealer de crack que j'connaissais parce qu'y vendait pour moi. Pis là y'a callé des Blood pis y voulait ma peau pis j'me suis ramassé en psychiatrie par la suite... C'est les rouges. Faque moi ch'tais dans les Bleus. Faque euh on était pas très très amical [rires]. Veux-tu ben m'dire pourquoi que j'ai faite ça? Tabarnak que chu niaiseux. » [...] « Ouais. Ben genre, j'le savais que c'que j'faisais c'tait pas bien. J'regrette, mais j'avais besoin d'argent pour pouvoir m'en sortir genre. Pour pouvoir au moins me nourrir pis tripper comme que j'voulais. **(Julien)**

[À la sortie de son premier séjour en centre d'accueil] Après, chu r'venu chez ma mère. Ça c'est bien passé les 2 premiers mois. Parce que tsé, j'venais juste de sortir pis j'voulais m'calmer pis tout. Là, après ça, c'est là qu'ça commencé à pas bien aller. Dans le fond, j'allais pu à l'école, j'travaillais au [Nom d'un restaurant]... Faque ça allait quand même bien. Pis là, un moment donné, j'ai lâché ça pis là, ben j'faisais pu rien d'mes journées. Faque j'niaisais avec du monde qu'y'était pas très fréquentable, mais que j'croyais mes amis là tsé. Pis moi, j'ai eu la manie de jouer dans 2 gangs en même temps là. Crips pis Blood là, dans c'temps là. Fuck que ch'tais con. C'tait vraiment pas fort [rires]. **(François)**

La justification de certains comportements déviants est aussi liée à l'absence de diplôme. En ne disposant pas d'un DES ou d'une équivalence, les participants doivent user de débrouillardise pour se trouver un emploi ou une source de revenus qui leur permettra de répondre à leurs besoins de base. Pour Julien, la bonne chose à faire reste de tout faire pour arriver à dénicher un emploi légal même si c'est difficile d'y arriver sans diplôme. Cependant, la voie du vol reste une option pour lui si son besoin de se nourrir n'est pas comblé. Pour Mike, travailler illégalement n'est que la seule option qui se présente à lui et il se doit de le faire, même si le système de police peut l'arrêter n'importe quand en raison de son statut d'itinérant.

Un bon choix c'est euh j'sais pas m'habiller classe pis m'pogner une job osti pour être légal. Mais pas d'diplôme, pas facile pour la job. Mauvais choix c'est d'aller dans le crime organisé comme j'ai faite dans mon passé. Si j'travaille pas, ben j'vais voler c'est tout. Pour être sûr de mettre d'la bouffe sur la table osti. **(Julien)**

Everyone try to be Tough. Even me, but I don't want it. I don't want to fight, but I don't have choice sometime. I'm a pacific guy, but shelters are like jungle. Outside it's

difficult as well. So don't be surprised if I'm illegal. [Avoir un diplôme] It would help me to get by legally. Now, I can't get regular jobs. So, I'm force to work for irregular employer. But the police could arrest me anytime. **(Mike)**

Si Julien et Mike doivent parfois faire face au vol ou aux emplois illégaux en raison de leur absence de diplôme, François, quant à lui, connaît encore aujourd'hui des difficultés d'intégration en raison d'un passé criminel qui le hante. Malgré le fait d'avoir été reconnu coupable d'un crime à l'âge de 17 ans et de posséder un dossier criminel, François a réussi à se trouver un emploi dans le domaine de la sécurité assez rapidement après avoir arrêté ses études. Deux ans et demi plus tard, son dossier criminel a refait surface (François n'explique pas pourquoi). Ce qui lui a fait perdre son emploi et qui lui cause aujourd'hui des difficultés d'intégration socioprofessionnelle. Pour François, l'absence de diplôme n'est donc pas ce qui constitue les plus grandes épreuves d'intégration.

Mais sinon euh ... depuis 2009 à 2012 là, trois ans d'temps ch'tais tranquille. J'faisais ma vie même sans diplôme. J'travaillais pour la sécurité. J'aimais ça pis toute allait ben. Pouf ça m'a pété dans face. Mais c'est pas parce que j'ai fait une connerie après là. C'tait déjà fait moi là [fait référence au geste commis alors qu'il avait 17 ans et qui lui a valu au dossier criminel chez les mineurs]. On m'a dit « ok, on t'engage ». Parfait. Tsé la SQ m'avait donné mon permis ... dans c'temps là c'tait la SQ et non le BSP ... pis, dans le fond, j'avais passé une enquête dans le fond ... c't'un certificat de police tsé de bonne conduite ... pis j'l'avais eu pis toute était parfait. Deux ans et demi après, pouf. J'ai rien faite de plus. Mais ça l'a r'sorti [son dossier criminel aux mineurs]. Faque ça m'a ... j'étais en tabarnak. Ch'te dirais qu'ça l'a ... Ça m'a fessé d'dans pis ensuite ma vie a commencé à moins bien aller. **(François)**

Au-delà de la consommation, de l'illégalité et de la criminalité, deux participants ont aussi vu leurs premières années de décrochage teintées de marginalité en raison d'un trouble de santé mentale qui est venu affecter leur quotidien. Julien s'est fait diagnostiquer une psychose qui lui a valu un placement en psychiatrie pendant trois mois. Cet événement l'a bouleversé au point de le décourager face à son potentiel de pouvoir faire quelque chose de bien un jour. Marc, qui a vécu une dépression à 14 ans et demi, et qui voulait s'enlever la vie, n'a pas eu la chance de recevoir l'aide demandée et a dû gérer la situation seul.

Ouais, c'est là [en psychiatrie] que euh que genre j'ai eu euh ... y m'ont diagnostiqué que je faisais une psychose, que ch'tais colérique pis un autre affaire. J'ai-tu dis colérique? ... Parce que, j'sais pas, j'ai comme pété un plomb quand j't'arrivé là-bas. Parce que ch'tais enfermé, j'pouvais pas sortir. Surtout que dès que j'suis sorti de d'là, ben ça pris 3 mois. Ça m'a totalement découragé de euh ... découragé d'aller travailler. Euh d'aller faire quoi que soit un jour. **(Julien)**

Ben chu tombé dans une dépression. Faque j'ai été deux ans d'temps euh dans une dépression. Ch'tais dans une phase où c'que savais pas quoi faire pis que j'voulais m'enlever la vie que ... j'voulais juste pu être là. J'avais de la difficulté à vivre avec ça. Puis euh j'avais été euh ... chercher d'l'aide au CLSC. Puis y m'ont répondu « on va vous mettre sa liste d'attente puis on vous souhaite bonne chance ». Pis l'pire c'est que chu encore sa liste encore. À l'heure euh est-ce qu'il est. » ... « J'en avais 14 ans et demi quand que chu allé d'mander d'l'aide parce que j'disais que j'voulais m'enlever la vie. Pis j'men vas sur 22 pis ch't'encore sa liste. Faque chu ... quand que j'avais rappelé, je leur avais dit « r'gardez, ôtez-moi. Tsé ça donne pu à rien ». Mais ... **(Marc)**

Comme il a été vu précédemment, l'expérience de décrochage de plusieurs participants a été teintée négativement en raison de leurs comportements déviants; notamment quant à leur rapport au monde de l'emploi. L'insertion socioprofessionnelle des participants à cette étude est aussi difficile en raison de différentes limitations imposées par leur absence de diplomation.

4.2.2 Rapport au monde de l'emploi

La première limitation mentionnée par les participants est l'absence de qualification qui les force à postuler pour des emplois qui ne leur plaisent pas nécessairement ou qui les poussent à devenir dépendants de certaines ressources pour arriver à se tailler une place sur un marché de l'emploi très compétitif. Le fait de ne pas pouvoir obtenir l'emploi rêvé lorsque l'on quitte l'école prématurément semble être une chose normale pour Jacques. Même si les conditions de travail ne sont pas excellentes, tu peux te trouver un emploi, mais tu n'as pas le luxe de le choisir. Pour Denis, l'absence de diplôme l'empêche de travailler dans le domaine qu'il souhaiterait et lui impose de passer par un organisme d'insertion socioprofessionnel pour faire ce qu'il désire.

Ben, c'est que dans le fond, quand t'es pu capable, tu t'en vas de l'école pis euh ... pis tu vas travailler avec un salaire moindre. T'auras pas euh ... c'est ça t'auras pas un gros revenu. P't'être la job tu l'aimeras pas, tu l'aimerais pas beaucoup, mais t'as pas l'choix. C'est ça quand tu décroches l'école. J'veux dire, t'as pas euh ... c'est pas la job que t'aimes. C'est pas le salaire que tu voudrais avoir. C'est juste ça. Ça part toute euh ça toute rapport à une job. **(Jacques)**

Parce que tsé aujourd'hui je l'regrette parce que euh ... first, j'ai pas d'diplôme a rien. Ch't'obligé par des affaires comme Insertech. Malgré qu'j'aime beaucoup ça ici. Mais tsé j't'obligé passer par des affaires comme ça pour travailler dans c'que j'veux. **(Denis)**

En plus du revenu moins élevé mentionné par Jacques, certains participants à cette étude se disent confrontés à l'instabilité des emplois qu'ils réussissent à obtenir; que ceux-ci soient légaux ou non. Stephen, qui avait trouvé un emploi illégal, a connu l'expérience d'être mis à la porte de son emploi lorsque son employeur a décidé de le déclarer. Jacques, quant à lui, a fait affaire avec les agences de placement et n'a jamais eu de problème pour à trouver un emploi. Il n'a cependant jamais réussi à les garder longtemps. Il se pose encore la question aujourd'hui à savoir pourquoi les employeurs ne le gardaient pas. Pour François, avec l'aide de sa mère, trouver un emploi sans diplôme n'a pas été trop difficile. Le plus difficile pour lui aura été de développer une discipline de travail en raison de son jeune âge. C'est ce qui lui aurait fait perdre un emploi qu'il aimait bien. Ainsi, le pouvoir de conserver leur emploi a glissé entre les mains de Stephen, Jacques et François parce qu'ils n'ont pas développé la discipline nécessaire pour conserver un emploi ou parce qu'ils sont devenus dépendants de la bienveillance de leur employeur.

J'ai trouvé une job sous la table comme un déménageur. Au bout de six mois euh ben la job m'a calissé dehors après m'avoir déclaré. C'était sur calls pis toute le kit. Le boss m'a jamais appelé euh pour rentrer. Au bout de six jours, y m'a calissé dehors après m'avoir déclaré. Y'a eu peur pis y'a pas voulu prendre de risque pour moé. D'la marde, mais j'pouvais rien faire contre. **(Stephen)**

Ça avec, j'ai fait affaire beaucoup avec ça [agences de placement]. Tu leur dis t'as pas de secondaire 5, pas de problème. Y vont te trouver une job. Une chance parce que les boss te gardent pas tout le temps longtemps. Sais pas pourquoi là parce que moi j'veux rester. Faque t'as plein de places qui peuvent t'aider quand même pour avoir des jobs... Faque ceux qu'y'ont décroché pis qu'y sont pas capable de s'trouver un emploi, j'le sais pas. J'le sais pas qu'est-ce qu'y regardent comme job. Mais y'a pas grand choix en-tout-cas, mais moi j'les sais mes choix. **(Jacques)**

Parce que ch'te dirais qu'en c'moment ... j'ai déjà faite d'la sécurité en faite pour [Nom d'une compagnie] pis les [Nom d'une compagnie]. C't'une compagnie là. Pis, dans le fond, la première chu rentré en sécurité c'tait grâce à ma mère. Parce que, dans le fond, a travaille pour les [Nom d'une compagnie] aux ressources humaines. Faque ça m'a ouvert une porte d'entrée même si j'avais pas mon secondaire 5. Faque eux autres, dans le fond, y m'ont payé mon cours de sécurité pis y m'ont engagé par la suite. J'ai travaillé un an et demi pour eux autres pis j'aimais ça. La seule chose c'est qu'un m'ment donné, ch'tais trop jeune pis j'avais pas l'expérience du travail. J'me permettais trop d'affaires là. Tsé, j'arrivais en r'tard a job, etc. Faque j'ai perdu ma job. Mais c'tait kekchose que j'aimais quand même. **(François)**

Deux participants ont aussi ressenti de l'impuissance face aux employeurs en raison de caractéristiques personnelles qui leur font obstacle lorsqu'ils cherchent un emploi. Des

caractéristiques sur lesquelles Stephen et Julien n'ont aucun contrôle. Stephen, en plus de ne pas détenir de diplôme, doit faire face à la réalité de posséder un dossier criminel. Julien, quant à lui, ne peut dissimuler le fait qu'il bégaye lorsqu'il se présente à un employeur. Aussi, il semble penser que son passé en psychiatrie fait partie de lui et qu'il doit le présenter lorsqu'il fait application pour un emploi.

Amettons pour les jobs, dossier criminel pis toute le kit. Pas de diplôme. Comment tu veux y'arriver dans vie? J'pas d'contrôle là-d'sus là. **(Stephen)**

Si j'avais un secondaire 5, juste bégayer devant un employeur euh y'aimeront pas ça. Parce qu'eux autres y veulent avoir quelqu'un qu'y'é à son affaire pis toute. Pis là si j'leur dis que j'ai été suivi en psychiatrie, y vondront même pas d'moé là. Tabarnak, ch'peux pas m'changer. **(Julien)**

Le manque de contrôle se fait aussi sentir chez les participants qui sont dépendants de leurs réseaux pour s'intégrer sur le plan socioprofessionnel. Julien compte sur les autres jeunes qui fréquentent son organisme pour lui trouver des contrats qui ne garantissent aucune stabilité. Pour Denis, son premier emploi lui a été suggéré par d'autres jeunes de son quartier qui avaient quitté l'école prématurément. Lorsqu'il a perdu son emploi, il s'est tourné vers Emploi Québec qui l'a redirigé vers l'organisme d'insertion Opération Placement Jeunesse. Ne trouvant pas d'emploi, il a refait une demande d'aide sociale. Ne trouvant toujours pas d'emploi, l'aide sociale l'a dirigé vers Insertech où il suit présentement une formation qui devrait l'aider à se trouver un emploi. François, qui n'avait pas de difficulté à se trouver un emploi avant que son dossier criminel ne refasse surface, est aujourd'hui dépendant des organismes d'insertion pour l'aider à se faire une place sur le marché du travail.

[En parlant de la difficulté d'obtenir un emploi] Ben ouais, quand même là. Ben genre une personne qui vient dîner ici aux Dîners St-Louis qui m'a trouvé le contrat. Ben tsé, un contrat d'une semaine c'est pas grand chose là. Moi j'aimerais avoir 40 heures semaine. Minimum. J'espère qu'y'a quelqu'un d'autre qui va pouvoir m'aider bientôt. **(Julien)**

[En parlant de ceux qui l'ont aidé à trouver un emploi de manutention] Euh c'est d'autres gars dans mon quartier qu'eux autres aussi y'ont eu à peu près le même parcours que moi. Une chance qu'y'étaient là parce que j'sais pas c'que j'aurais faite. Mais j'ai quand même perdu ma job pis ch't'allé su l'BS. Chu resté un peu sur l'aide sociale. Ensuite, j'ai été sur euh Emploi Québec. Pis là, c'est là qu'y m'ont envoyé à Opération Placement Jeunesse. Pis après OPJ euh j'ai euh chu r'tourné un peu sur le BS. J'ai essayé d'trouver d'l'emploi, j'ai rien trouvé. Pis c'est là que l'aide sociale m'ont parlé de Insertech. **(Denis)**

[En parlant de sa vie] J'te dirais que c'tait une ligne courbe, pas mal. C'tait pas euh j'voyais pas de positif à long terme là. J'me disais ok ... comme là, ici, j'fais Insertech, mais euh après j'vas avoir d'la misère à m'trouver une job pareil à cause de mon dossier pis tout. Avant que mon dossier r'sorte, j'pouvais m'trouver plein de jobs facilement. Là chu obligé de passer par Insertech pour m'intégrer. **(François)**

Malgré d'autres obstacles personnels à l'obtention d'un emploi, deux participants ne voient pas d'obstacle majeur à l'absence de diplôme de cinquième secondaire ou tentent de manipuler cet aspect de leur vie lorsque vient le temps de trouver un emploi. Jacques, qui utilise la plateforme d'Emploi Québec pour se trouver un emploi, cible les employeurs qui n'imposent pas la détention d'un diplôme. François, avant que son dossier criminel ne ressorte, manipulait l'information sur son CV (ou pendant une entrevue) pour laisser planer une ambiguïté quant à la détention ou non d'un DES. Le fait d'avoir décroché prématurément de l'école n'empêche donc pas Jacques de trouver sa place sur le marché de l'emploi et François d'avoir réussi la même chose avant que son dossier criminel ne refasse surface. Même si l'emploi obtenu n'est pas celui qu'ils auraient préféré, l'important avant tout c'est d'être engagé.

Ahhh, j'ai changé souvent d'emploi. T'as pas idée comment j'ai souvent changé d'emploi. Ben pour cette job là ... ces job là euh y d'mandent pas le secondaire 5. En plus, j'fais exprès. J'chèque ceux qui d'mandent pas d'secondaire 5. Parce que moi, les jobs que j'cherche sur Emploi Québec, d'habitude y marquent le niveau scolaire exigé. J'marque euh ... d'habitude y marquent euh ... des fois y marquent souvent secondaire non terminé. Faque c'est là qu'j'applique. Y m'engagent sans problème. Faut juste avoir une job. **(Jacques)**

Moi, quand dans mon CV j'marque, par exemple, [Nom d'une école] euh secondaire. Ben, j'marque pas secondaire 5 tsé. Tsé, ben tu comprends, j'ai juste marqué que j'vas à l'école. Faque p't'être que eux pensent que je l'ai pis that's it. En entrevue, j'dis pas « ah j'ai pas mon secondaire 5 ». Si y m'disent « as-tu ton secondaire 5? », honnêtement, j'y vais au feeling là. Si j'sens que j'peux dire « oui » pis qu'y'aura pas d'preuve pis peu importe ou si c'est pas trop important pour lui, j'dis « ouais, ouais ». Sinon, si j'sens qu'y'a un doute, j'essaie d'pas répondre, de détourner ou sinon j'dis la vérité. Ça m'a arrivé une fois pis y m'a dit « c'pas grave ». Faque. C'pas des super jobs, mais j'en ai tout le temps eu avant mon casier. **(François)**

Contrairement à ce que démontre le discours de plusieurs participants, l'intégration socioprofessionnelle de Jacques et de Denis permet de démontrer qu'il est possible pour une personne qualifiée de décrocheuse de développer un sentiment d'indépendance, de responsabilisation et de satisfaction à travers un emploi. Pour Jacques, le plus important est

que son emploi lui permette de devenir indépendant financièrement et qu'il puisse répondre à ses besoins de base. Pour Denis, obtenir un emploi stable lui a permis de sortir de son monde de « jeunesse » et de devenir plus mature.

J'le sais que l'salaire y'é moins bon pis que c'pas la job de mes rêves, mais tant que j'suis capable de payer mes comptes. Ok, avec un plus gros salaire, ben, j'aurais eu plus de projets, j'aurais pu m'acheter une maison, un char. Mais euh plus de biens matériels. Mais moa, drette en partant, j'veux pas vraiment une maison. Ben ça dépend. C'est sûr j'aimerais ça avoir une maison, mais le char aussi ça chu pas vraiment intéressé. J'aime mieux marcher, j'correct à marcher. Ça coûte moins cher pis c'est ça. Faque c'pour ça j'vois pas qu'est-ce que j'ai ... euh j'ai pu regretter d'pas avoir un plus gros salaire. J'vois pas. Au moins, j'y'arrive tout seul aujourd'hui et chu ben content de ça. **(Jacques)**

Y'a une coupe d'années où j'ai rien faite là. Tsé, j'allais voir mes chums ou euh ... dans ma famille on est pas mal famille faque on est souvent ensemble pis euh. Ch'tais souvent avec ma famille ou sinon avec mes amis, mais euh tsé ... un m'ment donné tu vieillis, la mentalité change pis euh. Parce qu'un m'ment donné c'est ben beau s'faire du fun, mais faut passer à autre chose. Faque j'ai commencé de travailler pour des agences de manutention. Pis j'ai faite ça pendant un bon boutte là. Ch'tais vraiment bien c'moment-là. **(Denis)**

Bien que certains participants présentent un sentiment de réussite et d'accomplissement en raison de leur intégration socioprofessionnelle, l'ensemble des participants relève des lacunes à combler lorsque le sujet de l'intégration sociale est abordé.

4.2.3 Intégration et inégalité des chances

La lacune principale à combler pour une majorité de participants à cette étude est d'arriver à faire face au sentiment d'exclusion et de trouver sa place dans une société où le décrochage est perçu péjorativement. Sébastien n'a pas l'impression de faire partie intégrante du monde dans lequel il évolue et perçoit sa vie comme un combat de tous les jours lorsqu'il doit faire face à cette réalité.

Wow euh ça été une très grande difficulté, l'école. Une autre grande difficulté. Euh, p'peux pas nier l'faite que, comme que j'dis euh ... le matin, si j'pouvais mettre en métaphore on dirait « ben de s'avouer que la vie c't'un combat pis que j'fais pas partie de c'te monde-là ». Continuellement. Faque c'est comme avoir à faire face à ça là. Tsé au reste du monde j'pourrais dire... Pas être capable de s'faire une place tsé. **(Sébastien)**

Pour Stephen et Mike, qui vivent un sentiment similaire à celui de Sébastien, il est aussi souvent difficile de faire face à l'inégalité des chances et d'arriver à s'intégrer à la société

lorsque vient le moment de répondre à des besoins de base comme le logement et la nourriture. Pour Stephen, répondre à ses besoins (loyer, nourriture, cigarettes et autres dépenses) avec un chèque de 937 \$ offert par l'aide sociale n'est pas possible et il n'a pas d'endroit fixe pour dormir. Pour changer sa situation, il a essayé de se trouver un emploi, mais n'a pas réussi. Selon lui, sa situation précaire est la résultante d'une société qui ne veut pas lui laisser sa chance. Mike aussi se sent exclu de la société, mais aimerait y participer. Sans diplôme, il a cependant l'impression que personne ne lui donne la chance de se trouver un emploi et de commencer à assumer, seul, ses besoins. Selon lui, un retour à l'école lui permettrait de développer une vie plus structurée.

J'assaye de vivre comme j'peux, mais j'arrive pas même avec euh le plus gros montant. Pis j'arrive pas. Les logements sont chers. J'ai euh, tsé, euh, même en travaillant sous la table, je l'ai fait. Je peux dire la vérité même si c'est enregistré. J'men câlisse. De toute façon, j'ai euh j'essaye de trouver un appartement. J'ai rien pour emménager le mois prochain. Après ça, faut que j'me trouve une job. Parce que ch't'écoeuré parce que j'y arrive pas pantoute. J'ai 937 par mois, mais ça coûte une beurré un appartement. La nourriture, j'ai d'la misère en m'en acheter [incompréhensible]. J'en ai assez pour quoi 100, 125 piastres par mois. Cé même pas suffisant pour manger c'est sûr. Comme ch't'un fumeur, faut que j'fume. Faut j'paye mes cigarettes. Faut que j'paye ci, faut j'paye ça. Faut j'paye ma bouffe. La plupart des gens comme moi se ramasse sur l'aide sociale parce qu'y'a personne qui les accepte. Y'a pas personne qui les acceptent dans société. **(Stephen)**

Going back to school would help having a more structured life and join the society. Since I have no diploma I can't do things I would like to be able to do or things I should do. And a diplôme could help me to find a job to pay the grocery, the bills. But for those jobs, you need to proove you have the skills. Without diploma, there's nothing. Giving the Worth and nobody's giving you a chance. There's no place for us. **(Mike)**

Stephen et Julien révèlent, quant à eux, l'inadéquation qui existe entre leur désir de participer à la société et les opportunités qui s'offrent à eux pour le faire. Stephen mentionne avoir tenté de s'intégrer à la société, mais que cette dernière ne lui a pas laissé la chance de faire ses preuves et, qu'en plus, elle lui demandait d'être une personne qu'il n'est pas en réalité. Julien, quant à lui, relève la difficulté d'aujourd'hui pour une personne sans diplôme de se faire une place dans la société en comparaison avec l'époque de ses grands-parents. Il regrette le temps où l'on pouvait obtenir un emploi en faisant ses preuves plutôt qu'en montrant un diplôme. Selon lui, aujourd'hui, il faut se battre pour tout si l'on n'est pas diplômé.

C'pas facile des ouvrir [portes] quand t'es drop out. Même si tu forces le cul. Je l'ai faite pis toute. M'habiller en complet, propre, avoir une belle coupe de cheveux. N'importe quoi que j'fais, ça change a rien. Personne me donne de chance. J'essaie juste de pouvoir garder la tête froide. De rester là parce que souvent j'ai failli souvent à plusieurs reprises perdre la tête. J'te cacherais pas, c'est pas facile d'avoir la tête sur les épaules quand tu vis souvent dans rue à cause que la société veut pas te donner d'chance pis toute le kit. Là, les gens en question, personne veut t'laisser d'chance. Le moins tu fais pas leur affaire, t'a pas d'études, t'a rien, t'a pas pantoute, t'a fuck all, tu vaux rien. Y vont t'trainer dans boue jusqu'à temps qu'tu sois plus capable de l'supporter, tu vas rester là. Y veulent vraiment que tu sois une autre personne. **(Stephen)**

Ouais. C'est différent pour tout le monde. Ça c'est sûr. C'que j'trouve bizarre c'est qu'dans le temps nos grands-parents, y'avaient pas besoin de secondaire. Faque aujourd'hui on a besoin d'un osti de secondaire 5 pour pouvoir passer le ballet osti. C'est d'la marde. Si quelqu'un est bon à faire un métier, faut le laisser faire. Y devrait juste le travailler. On veut travailler pis vous nous accepter pas tabarnak. Tsé comme dans le temps de nos grands-parents. Au moins, y pouvaient gagner leur vie pis pas tout le temps être dans misère. Asteure, faut s'battre pour n'importe quoi quand t'as pas diplôme. La société était vraiment mieux pour les vieux de l'époque. **(Julien)**

Si les participants précédents se disent témoins et victimes de nombreuses inégalités sociales qui découlent du décrochage scolaire, certains, comme Denis et Marc, ne s'arrêtent pas aux difficultés rencontrées. Ils voient plutôt ces dernières comme une occasion de devenir plus fort et d'avancer dans la vie. Pour Denis, les nombreuses épreuves qu'il a rencontrées jusqu'à maintenant l'ont outillé pour faire face aux nouvelles. Pour Marc, l'arrêt prématuré de ses études lui a permis de prendre une pause afin de penser à lui et de régler les problèmes qu'il vivait à l'époque. Aujourd'hui, il se sent plus fort pour affronter les épreuves potentielles.

C'est vrai que c'est pas facile pour les décrocheurs. J'ai eu d'la misère parce que j'ai pas la même chance que ceux qu'y'ont un diplôme. Ouais, mais tsé j'aime mieux le parcours que j'ai que tsé ... tsé avoir des parents millionnaires pis que eux autres y t'donnent tout cuit dans l'bec toute ta vie tsé. C'est facile après tsé. Pis après ça, quand tu t'ramasses avec des problèmes, c'est la grosse panique là tsé. Tsé, avec le vécu qu'j'ai, j'ai des problèmes, ouais ok ... j'capote un peu, mais j'capable d'y faire face là. Y faut que j'y fasse face si je veux avancer et me placer dans vie. **(Denis)**

Parce que j'me dis « avoir su ». J'le sais bien que c'est difficile pour les décrocheurs. Je le savais aussi quand j'ai lâché là. Y m'manquait un an. J'aurais eu euh mon diplôme. Tsé j'srais peut-être pas ici [Insertech] non plus. J'aurais une ... peut-être une super belle job. Pis j'me casserais pas a tête par bouts avec l'argent. Comme que j'me dis souvent : « avec les circonstances qu'y a ... qui est-ce qu'y' a eues ... ». J'me suis dit c'était mieux d'même pour là. Ça m'a permis de prendre un break nécessaire. Aujourd'hui, je me sens plus fort pour affronter la vie. Surtout pour affronter le négatif

parce que j'ai pas encore mon diplôme là. Mais bon, va falloir que je trouve un moyen de faire ma place. **(Marc)**

Le discours des participants traduit une croyance en laquelle l'obtention d'un DES ou d'une équivalence est aujourd'hui le seuil minimal permettant à une personne de s'imaginer pouvoir s'intégrer normalement un jour dans la société et jouer le rôle auquel celle-ci s'attend. Un rôle qui, pour l'instant, demande aux participants d'être ce qu'ils ne sont pas dans la vraie vie. Selon Stephen, la seule façon de se faire une place quand on n'a pas de diplôme c'est de mentir. Un seuil qu'il ne se sent pas capable de franchir, car ça l'empêcherait de rester lui-même. François aussi ressent aussi qu'il doit piler sur sa personnalité et devenir quelqu'un d'autre pour être accepté par la société. Un rôle qu'il a tenté de jouer à plusieurs reprises, mais qu'il ne désire pas endosser pour le reste de sa vie.

Asteure, faut avoir euh faut euh faut au minimum avoir euh ... c'est rendu qu'pour avoir des bonnes jobs faut avoir son secondaire 5. Tu peux pas avoir de job euh euh ... faut tu mente pour avoir une job. J'aime euh ch'pas un gars qui ment. J'aime pas mentir. J'vas voir, j'vas aller déposer mon cv. Je dis clairement, j'ai pas de secondaire. J'veux pas marquer j'ai un secondaire 3 quand je l'ai même pas. Je mentirai pas. Asteure, dans vie, faut ment euh ... faut avoir la mentalité de quasiment comme le monde, la société. Mentir pour réussir. J'aime pas mentir. J'aime pas mentir mon prochain. J'aime pas mentir à ma famille. J'aime pas mentir à mes amis. Ni aux gens. Pourquoi j'commencerais à mentir pour la société parce que c'est ça qu'y'existe pour que tu réussisses dans vie? **(Stephen)**

Ouais, c'est ça. J'ai l'impression que j'ai pas vraiment une place dans la société parce que j'ai pas d'diplôme. J'dois m'créer une place. Pis ch'te dirais que, à part mon physique, j'ai d'la misère à rentrer dans kekchose. Ch'te dirais que c'est pas super évident de faire ce que les autres veulent. Faque j'abandonne souvent vite. Tsé, à l'école j'fais deux jours pis j'me dis « bof, chu pas bon. J'vas lâcher ». Tsé, ou sinon euh, ouin sinon ch'pas moi-même tsé. J'vois que certaines personnes sont d'même, ben avec ce groupe d'amis là, j'vais empiéter sur mes valeurs à moi pis là j'vais faire comme eux. Mais tsé c'pas nécessairement c'que j'veux faire tout l'temps. **(François)**

Pour Mike, les difficultés d'intégration ne se limitent pas qu'à la société. Elles s'étendent aussi à sa famille qui a décidé de l'exclure du cercle familial en raison de l'arrêt de sa scolarité et de son itinérance.

Even when I call my family. I never feel part of the family. They make me feel different then them. I can only talk to them over the phone. They don't want to see me at their place because I'm a drop out and because I'm living on the street ... So having no diploma is really bad ... **(Mike)**

4.2.4 Rapport à l'éducation

En quittant l'institution académique en raison de difficultés d'intégration scolaire, les participants se sont retrouvés face à deux nouvelles formes de difficulté d'intégration : socioprofessionnelle et sociale. Leur besoin de quitter le système scolaire pour s'affranchir n'a été comblé que dans très peu de cas. Plutôt que de trouver un nouvel équilibre, les participants sont, depuis l'arrêt prématuré de leurs études, confrontés à des obstacles quotidiens qui les empêchent de faire leur place. Ils sont aujourd'hui confrontés à la valeur que la société accorde à l'éducation et qu'elle impose à ses individus pour assurer une intégration réussie. Le discours de Sébastien traduit ici ce que l'ensemble des participants pense de la valeur accordée à l'éducation par la société. Sébastien se base sur son intuition et ses perceptions pour dire qu'il est pratiquement impossible d'arriver à quelque chose de bon au Québec si l'on ne détient pas de diplôme. Il mentionne d'ailleurs désirer obtenir son diplôme puisque ce serait nécessaire pour la société d'aujourd'hui.

Parce que euh c't'important d'finir un secondaire 5 au Québec. C'est tout. J'ai l'impression que c'est pas important en dehors du Québec. Je sais pas, c'est c'que j'ai perçu... [rires] Je l'sais pas. Mon intérieur [rires]. Oui, ma voix intérieure que euh ... je l'sais pas là. Quelque chose qui m'dit que ... Ouais. Au Québec, ouais. P't'être que j'dis n'importe quoi là. Je l'sais pas là, mais j'ai l'impression qu'on peut pas arriver à grand chose, dans société, sans ça. » [...] « [En parlant de son désir de terminer son secondaire 5] Parce que j'le veux pis parce que c'est nécessaire pour la société. Parce que qu'est-ce que j'fais, ça va être bon pour la société avec un diplôme. (Sébastien)

Le désir de retourner aux études afin de faciliter l'atteinte d'une intégration revient dans de nombreux discours. Toutefois, les propos des participants relèvent aussi une ambivalence et une insécurité en raison des efforts que demande un retour aux études. Des étapes liées à un éventuel retour à l'école qui ont parfois déjà été vécues difficilement dans un passé pas assez lointain. Stephen désire retourner à l'école parce qu'il croit que c'est la seule manière pour lui d'ouvrir de nouvelles portes. Cependant, son désir est contraint par la peur de revivre les mêmes difficultés qu'il a connues pendant sa scolarité. Pour Julien, qui désire retourner à l'école un jour, un retour aux études est impossible sans une conciliation travail-études puisque ces dernières demandent de l'argent. Cependant, travailler et aller à l'école en même temps semble demander trop d'énergie à Julien pour que celui-ci envisage de réellement retourner à l'école. François, quant à lui, se base sur un retour aux études qu'il a effectué dans

le passé pour relever le caractère difficile de la tâche. Le fait d'y repenser lui fait dire qu'il n'a pas la motivation nécessaire pour effectuer un autre retour aux études même si c'est ce qu'il aimerait faire.

Oui, je veux y retourner [à l'école]. Chu peut-être un décrocheur euh. J'me dis que la vie s'rait mieux, mais chu pas encore prêt. J'en ai trop su l'cœur... C'est nécessaire parce que sans ça y'a pas de portes qui s'rouvrent. Y'a d'la misère à avoir des portes qui s'rouvrent. C'est rare. Pis la plupart des portes qui m'ont été ouverts, ça valait même pas la peine. Mais j'ai ai franchies. Chu reviré de bord parce que ça servira à rien. **(Stephen)**

[En parlant des raisons qui l'ont empêché de poursuivre ses désirs] Manque d'argent. Manque d'argent, manque d'études. Pour les études, faut d'l'argent pour payer les cours... c'est ça qu'y'arrive. J'aimerais ça y'aller [à l'école], mais c'parce que faire les deux en même temps, j'srais trop brûlé quand j'arriverais chez nous. Mettons que j'fais 8 heures dans ma journée pis que j'fais 3 heures d'école le soir, oublie ça là. J'srai pas du monde le lendemain. Surtout si je consomme en plus. Fuck that men, j'irai pas à l'école le lendemain. **(Julien)**

Parce que j'aimerais ça, un jour, finir mon secondaire pour vrai. Mais ch'te dirais que j'manque de motivation. J'me verrais pu vraiment faire juste l'école tsé. Tsé, j'aurais d'la misère c'est sûr. J'l'ai essayé pis c'tait fucking pas facile là. **(François)**

Jacques, quant à lui, est aussi conscient de l'importance du DES dans la société actuelle, mais ne se sent pas prêt à faire les efforts nécessaires pour répondre à des impératifs qui ne font pas de sens pour lui. Il se dit bien avec la vie qu'il mène en ce moment.

À l'école? J'pourrais y r'tourner, mais justement là j'habite chez mon père. J'ai eu des problème avec mon appartement y'a pas longtemps faque chu r'tourné chez mon père. J'aurais eu une bonne chance de pouvoir r'commencer l'école, mais j'me sens pas euh j'me sens pas capable d'recommencer. Surtout à 30 euh ... surtout qu'j'me dis c'est des choses inutiles. Qui sert à rien. T'apprends plein euh mettons l'algèbre. J'me dis à quoi ça sert. C'est juste que t'as besoin du morceau d'papier pour euh avoir une meilleure job pis t'faire une meilleure place dans vie. C'est tout. Pas besoin d'ça, moé. J'm'en sors pas pire de même. **(Jacques)**

Pour Sébastien et Marc, l'importance du DES n'est pas nécessairement liée aux impératifs imposés par la société, mais plutôt à ce qu'ils espèrent pour leur futur. Malgré sa crainte de subir de l'intimidation à nouveau, Sébastien envisage retourner aux études pour avoir la chance de pratiquer le métier qu'il aimerait, la psychologie. Pour sa part, Marc désire retourner à l'école afin de trouver un emploi dans l'informatique. Un domaine qui le passionne depuis qu'il a commencé son stage chez Insertech.

J'dirais ch't'un p'tit [incompréhensible] comparé aux autres [rires]. J'aime mieux en rire pis me l'avouer. Hum pis drôlement, j'me dis des fois j'aimerais bien ça y'aller à

l'université euh. P't'être aller chercher quoi? Prochainement, j'aimerais aller en architecture ou psychologie. Ça m'arrive d'y penser. J'me dis j'vas pas avoir le choix d'aller l'finir mon 5 là. **(Sébastien)**

[pause] Parce que j'aimerais ça, après ça, après mon stage ici [Insertech], j'aimerais ça aller poursuivre dans c'que chu entrain d'faire ici. Pis j'me dis que pour ça, ben faut qu'j'aille à l'école pareil. Tsé, faque j'ai pas l'choix. Si j'fais pas ça, j'peux pas aller plus loin qu'là. Faque j'dirais que c'est qu'est-ce qui me motive chaque jour, mais j'ai vraiment peur parce que j'veux pas revivre d'l'intimidation. **(Marc)**

Envisager un retour aux études, même s'il pense que c'est la meilleure chose à faire, est très difficile pour Marc qui avait réussi à réduire son stress et sa frustration lorsqu'il a quitté l'école. En quittant l'environnement scolaire malsain dans lequel il évoluait, il avait réussi à trouver une nouvelle qualité psychosociale, notamment auprès de sa famille réconfortante et auprès d'une amoureuse. La réalité socioprofessionnelle vient aujourd'hui le confronter à un essentiel retour aux études. Un passage nécessaire pour réaliser ce qu'il souhaite et combler son désir de responsabilisation maintenant qu'il a pris le temps de prendre soin de lui.

Ouais. Ça m'a fait du bien d'partir une coupe d'années de l'école. Une chance que ma famille pis ma blonde y'étaient là. Ouais parce que j'pense que si j'aurais pas eu ces coupes d'années là que j'ai eues pour r'faire le point pis pour m'reprendre en mains, j'srais peut-être pu là. **(Marc)**

De leur côté, malgré l'importance que la société accorde à la valeur de l'éducation, Stephen et François ne sont pas certains de retourner sur les bancs d'école et se questionnent à savoir comment ils pourront faire leur place. Stephen éprouve le désir de réussir, mais se demande comment il y arrivera si la société ne lui offre pas la possibilité de le faire autrement que par un retour aux études. En raison de son dossier criminel qui a refait surface, François est plutôt pessimiste quant aux chances que la société sera prête à lui offrir. En raison de ce dossier, il se demande si un retour aux études en vaut vraiment la peine.

Chu vraiment pas certain d'retourner à l'école, mais j'veux réussir. Oui, si on m'offre l'occasion. D'abord réussir j'vas l'faire. Parce que je le veux. Si personne me donne l'occasion, ou veut pas, comment tu veux que j'men sorte? Même si j'ai le vouloir pis toute le kit. J'passe 5 ans de ma vie à faire toute ce qu'y veut pour changer, pour avoir une job pis toute le kit. Si y'a pas personne qui m'ouvre la porte, j'vas rester au même point. **(Stephen)**

Faque j'ai pas d'autres conséquences en tant que majeur, mais pour les jobs pis pour n'importe quoi ... même si j'veux m'en r'tourner à l'école, je l'sais pas si j'vas y r'tourner parce que j'me dis « ça veux-tu la peine? ». Vue j'ai un dossier, pour l'instant

là ... euh si j'voulais faire ... qu'est-ce que j'vas avoir le droit d'faire? Qu'est-ce que si? **(François)**

Ainsi, malgré l'importance théorique que les participants accordent à un retour aux études, effectuer ce dernier est plutôt loin de se réaliser. Les participants ont accumulé des problématiques personnelles autres que scolaires qui leur font penser qu'ils ont beaucoup d'autre chose à régler en priorité.

4.2.5 Accumulation de problématiques personnelles

L'accumulation des problématiques personnelles vécues par les participants amène rarement ces derniers à situer les conséquences liées à leur décrochage scolaire en tête de liste de leur hiérarchie. Pour François, le fait de ne pas être retourné à l'école s'explique, en partie, par son dossier criminel et par son trouble de personnalité limite. Deux problématiques qui occupent une place plus importante dans sa vie que son absence de diplôme. Pour Marc, qui fait référence à ses problèmes d'intimidation, il était inenvisageable de retourner aux études sans avoir pris le temps d'effectuer un travail psychologique sur sa personne et de régler d'autres petits problèmes. Maintenant que tout semble mis au clair pour lui, il semble prêt à continuer son parcours scolaire.

[En parlant de son décrochage] Ch'te dirais que ça fait partie de mes problèmes, mais ch'pourrais pas t'dire que c'est le plus gros problème de ma vie. Si j'avais pas de TPL, j'pense que j'vivrais déjà mieux ça. Si j'aurais pas de dossier, j'pense que, j'pense que ... ben, en fait, j'irais à l'école. Tu comprends? Faque. Tsé, c'est plus que certains choix m'ont faite faire de pas continuer l'école. Pis certaines décisions qui sont pas nécessairement bonnes. Peu importe la raison. Mais le décrochage c'est rien si je pense au reste. Sérieux. J'te niaise pas là. **(François)**

Ouais. J'avais besoin d'régler autre chose que mon décrochage. C'est sûr qu'y'avait autre chose qui fallait qui soit mis au clair. J'avais des p'tites affaires à aller régler un peu partout. Faque j'pouvais pas m'permettre d'aller aux études pareil parce que j'm'aurais faite mettre dehors. Ou y'aurait fallu est-ce que j'lâche pour aller régler certaines choses. Pis même ici [Insertech], un peu, j'avais encore certains problèmes quand que chu entré pis ça joué un peu pareil. Sauf que là, toute est mis au clair. Là, asteure, là j'peux aller penser à moi pis à aller de l'avant. **(Marc)**

4.2.6 En résumé

Les participants, à travers leurs discours, présentent de nombreuses conséquences qu'ils ont vécues ou qu'ils continuent à vivre depuis l'arrêt prématuré de leurs études. Leur

décrochage leur a naturellement causé des lacunes sur le savoir et le savoir-faire et les nombreux obstacles rencontrés leur ont fait accumuler un déficit de motivation et développer un manque de confiance en l'avenir.

Une importance capitale est accordée aux difficultés de s'intégrer sur le plan socioprofessionnel et à la faible perspective d'employabilité. Les participants mentionnent être dépendants d'emplois illégaux, précaires et/ou sous-payés qui leur imposent des revenus instables leur permettant difficilement de participer à la société de consommation. Des difficultés socioprofessionnelles qui entraînent des troubles d'intégration sociale et qui enlissent les participants dans un phénomène d'exclusion et, parfois, de marginalité. Les participants en viennent ainsi à la conclusion que la diplomation représente l'impératif premier afin de trouver sa voie comme individu et de se faire une place ou d'occuper celle que la société veut les voir occuper.

Bien que la diplomation représente un impératif de premier ordre, le discours de certains participants laisse entendre que leur accumulation de problématiques personnelles freine la concrétisation d'un retour aux études. Les conséquences liées à l'absence de diplôme ne seraient pas aussi problématiques que celles liées à d'autres aspects de la vie des participants.

4.3 Perceptions

L'ensemble des conséquences vécues à la suite de leur décrochage scolaire a poussé les participants à effectuer une introspection et à faire un bilan de leur vie. Si plusieurs ont souffert et regrettent aujourd'hui leur parcours scolaire et/ou leur expérience de décrochage, certains mentionnent ne rien regretter et même avoir appris de leurs expériences. L'expérience de décrochage (souvent ajoutée à d'autres problématiques) a somme toute été difficile pour plusieurs participants et certains se sentent incompris, diminués et/ou inférieurs en raison de l'image péjorative que la société leur renvoie. Notamment Stephen et Mike à qui une place importante a été laissée dans cette section en raison de la crispation qu'ils ont présentée tout au long de leur entretien.

Par rapport à l'image de décrocheur qui est renvoyée à Julien, ce dernier se sent incompris. Il présente des difficultés quotidiennes à gérer cette image péjorative. Mike, qui se sent diminué

dans le regard des autres, n'a plus l'impression de pouvoir offrir quoi que ce soit à la société. Pour François, l'absence de diplôme vient s'ajouter à son dossier criminel et à son trouble de santé mentale pour créer une accumulation de tares qui le font sentir inférieur au regard des autres.

Ben c'est comme dans le trois quart de ma famille y'ont toute leur secondaire 5. À part moi pis mon 'tit frère. Parce qu'on n'aime pas l'école euh on est des incompris dans la société... [Soupirs et pause] J'sais pas. L'matin, j'me lève là pis ça donne quasiment le goût de dégueuler juste à y penser. **(Julien)**

Socialy, that's not cool to be a dropout. Hum, that's not just not cool. You're intellectually diminished in the eyes of others. There's no opportunity for you. The world works for those who have diploma. Around here, every one goes to University. In the area I'm not even going to a store or a café because I'm afraid to be thrown out. I don't see how I could applied for a job in these places. I have nothing to offer. Boutiques of Plateau want a demographic representation. It's always image... **(Mike)**

Tsé, exemple, que euh ... j'sais pas comment expliquer ça, mais ... que j'ai un dossier, déjà là, pour quelqu'un c'est déjà plus difficile. J'ai pas de secondaire 5, encore un peu plus. Tsé, y'a plein de chose que ... dans chaque chose, même pour une job ou peu importe. Les autres me font toujours sentir un peu plus en recul par rapport aux autres. Ch'te dirais pas juste le secondaire 5, mais certaines choses dans la vie font que j'me sens pas tout l'temps égal. Pis rarement supérieur à quelqu'un d'autre. **(François)**

En plus de se sentir diminué, Mike est particulièrement marqué par l'image péjorative renvoyée par la société à propos des décrocheurs. Il se sent stigmatisé alors que son histoire personnelle n'est même pas connue ou prise en considération par ceux qui le jugent. Il sent que l'image que les autres perçoivent de lui n'est pas la bonne et qu'elle le stigmatise. Une image basée sur son apparence d'itinérant et qui l'empêche d'accéder à ce qu'il aime faire, lire, puisque les bibliothèques lui refusent l'entrée. Il se sent laissé pour compte et il a de la difficulté avec ce sentiment.

If I was not homeless, my lack of diploma would not matter as much because people would not be staring as much at me on the street. Every day I walk on the streets of Montreal because nobody gave me a chance to work... of any kind. They look at me because I look poor. Nobody knows I'm a dropout. You know it only because you asked me. People judge me because of my image. And it's doesn't make me feel good at all. I hate stereotypes. It's killing. I can't go to the Library because they don't accept me base on my apparence. Maybe I'm a dropout, but now I really love read. But, they don't believe me when I tell them. I feel segregation. So it's not pleasant. **(Mike)**

À travers son poignant témoignage, Mike arrive à démontrer comment ses expériences passées l'empêchent d'envisager un changement positif dans sa vie. Tout espoir semble aujourd'hui

perdu. Il a l'impression de ne rien valoir aux yeux des autres et il s'inquiète à savoir vers qui il va pouvoir se tourner lorsqu'il ne pourra plus fréquenter sa ressource en raison de son âge.

[En parlant de l'image qu'il a de lui-même] Not good ... not good. You see it's very difficult to talk about this, for me. I'm my own worst critic. I know everything about myself. I've been there a lot of times. To be honest, makes me emotional at this moment, but it's ok. I left school at 14 ... I'm 29 ... the only difference is I got older. I worked a lot, but nothing officialy. So, it doesn't mather anybody. I have no friends. My friends are people I meet here [Dîners St-Louis] but I won't be accepted next year because of my age. What will I do? **(Mike)**

Même si aucun sentiment négatif relatif à son décrochage n'est vécu par Sébastien, ce dernier reste conscient des obstacles imposés par la société aux décrocheurs scolaires. Cette prise de conscience ne l'empêche pas de garder espoir et de penser pouvoir offrir quelque chose de positif à la société.

Tsé, j'ai encore une chance pis je l'sais chu jeune pis toute. Pis faut pas, faut pas regarder l'passé. Même si y'é pas [rires]. C'est pas mal tsé veux dire. J'ai pas à m'décourager par mes mauvais choix du passé. J'ai juste à foncer comme un p'tit béliér. Ch't'un béliér en faite. Sinon ... j'ai la tête à terre pis j'rgarde pas où c'que j'fonce. Mais, j'me dis « r'garde là, c'est l'temps là ». J'veux faire le bien dans la vie pis toute ça pis euh ... positif autour des gens autant que possible. Je l'sais qu'j'ai quoi de bon là... J'vas rouvrir les portes que j'veux tranquillement. Comme la tortue. Mais on lui a mis des cornes dessus pareil [rires]... Ouais, j'veux qu'ça fonctionne. J'veux qu'ça fonctionne. C'est ça. Toute c'que j'sais qu'j'ai pas cette scolarité là, mais j'sais que j'peux aller la rechercher. Y'é jamais trop tard même si c'est difficile et que la société a t'aide pas vraiment. **(Sébastien)**

Certains participants ont beau être conscients du stigma qui pèse sur les décrocheurs, ils vivent leur vie sans accorder trop d'importance au jugement que les autres peuvent avoir à leur égard. De plus, ils ne sont que très peu confrontés à des jugements négatifs. Ils ont développé une confiance en eux et ne basent pas leur vision d'eux-mêmes sur ce que les autres pensent. Jacques semble faire fi de ce que les autres pensent de lui et place ses énergies dans ce qui lui procure de la reconnaissance, le travail. Denis, pour sa part, n'a pas eu à faire face au regard méprisant des autres puisque le décrochage scolaire semble être courant dans son réseau.

J'le sais bien que c'pas cool d'être décrocheur. Que la société aime pas ça là. Tant tsé ... moé j'me dis que tant que j'travaille, tout vas bien. Parce que j'ai eu ben d'la misère à conserver mes jobs, mais là, depuis un bout, ça va mieux. C'est ça, tant que j'travaille, tout va bien. Veux dire, moi j'm'en fous. L'école c'est loin. Tant que j'travaille tsé j'veux dire. C'est pas quelque chose que j'men fais ça c'que les autres pensent. J'pas d'même pantoute. J'fais c'qui faut. **(Jacques)**

Ouais. Euh non, ça non. J'le sais que beaucoup d'monde aiment pas les décrocheurs parce que c'est pas une bonne chose, mais mes amis, eux autres ... Ben tsé, dans l'quartier où c'que j'vis euh c'est ... tsé c'pas ... le monde sont pas comme « ah moi j'étudie » pis d'autres affaires. Tsé dans mon coin c'est plus euh « moé euh ch't'un tough, j'vends d'la drogue » pis tsé. Faque ch'tais pas mal là d'dans pis, euh, eux autres y s'en foutaient [de son décrochage]. Pis pas plus que ça là tsé. La plupart du monde là-bas ont pas de euh de diplôme pis ces affaires là. Faque euh ... **(Denis)**

Dans l'ensemble des discours, il apparaît que l'expérience vécue par chacun des participants les pousse à essayer de ne pas porter de jugement sur les autres décrocheurs et à vouloir sensibiliser autrui à la singularité des parcours personnels. Mike dit essayer de ne pas juger les personnes qui n'auraient pas réussi aux yeux de la société puisqu'il sait ce que ça peut faire. Pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire, Mike croit que nous devons nous y intéresser et que cela passe par l'acte de s'intéresser à l'histoire de la personne qui le vit. Pour Marc aussi c'est important d'apprendre à connaître la personne avant de la juger et connaître quelqu'un ne peut se faire sans parler avec elle.

Nobody is coming from the same culture or place. Some kids grow up rich and dropout and some kids grow up poor and become physician. I try really hard to don't judge somebody who didn't succeed because I know what it is. To see why some kids dropout, you have to look theyre home life. What they need and what are theyre obstacles. You have to look at theyre family structure. And most of all, you have to look at the school system. There's a lot of bad teachers, but there's also good ones. I had really good teachers. You have to ask people « why do you do this? ». You clearly don't like it. Why do you continue? Some teachers are traped in the profession. I don't know. Euh it's so many variables and factor. How can we continue to judge a dropout whitout talking with him? **(Mike)**

Ben moi j'mavais déjà faite euh juger pour ça. Ben, moi j'dirais qu'ils l'voyent pas assez les raison de décrocher [En parlant de la société]. Pis souvent, c'qu'y'arrive les jeunes est-ce qui décrochent, y s'font juger parce que y'ont lâché. Quand que, dans le fond, y l'savent même pas pourquoi est-ce que y'a lâché. Faque, tout de suite, y l'jugent parce que ... mais apprends à les connaître pourquoi. Tsé, écoute-les parler avant de dire si c'est ça. **(Marc)**

Ces jugements non fondés que les autres jeunes qualifiés de décrocheurs peuvent subir ont fait et/ou font encore partie du quotidien des participants comme en témoigne le discours de Stephen. Pour ce dernier, les jugements dont il a été victime lui laissent un arrière-goût et lui laisse croire qu'il est perçu comme un moins que rien à qui l'on ne veut pas offrir de chance.

Tsé, le jugement, y'é trop facile. T'as pas d'études, t'es pas intelligent, t'es un bon à rien. On n'est pas acceptés, on est considéré comme d'la marde. Même aux yeux du

gouvernement, y s'en câlissent. Sinon, y'aurait plus de ressources que ça. Pour nous aider pis toute le kit. Pis y'aurait plus de portes ouvertes pour avoir des jobs pis toute le kit. **(Stephen)**

Certains vont s'appuyer sur leur expérience de persévérance pour encourager les autres décrocheurs à affronter les difficultés de la vie et à transformer leur futur. Un encouragement qui se transforme quelques fois en jugement. Parfois, les participants en profiteront aussi pour soulever une différence entre ceux qui méritent de s'en sortir et ceux qui n'ont que ce qu'ils méritent. Il arrive que la question du devoir à accomplir soit abordée lorsque les participants parlent des autres décrocheurs. Stephen, qui présente un ressenti quant à l'image que la société lui renvoie de lui, semble séparer les bons des mauvais « décrocheurs ». Il y aurait, comme lui, ceux qui essaient de s'en sortir et qui méritent d'avoir leur chance. Il y aurait aussi ceux qui ont pris la décision de décrocher et qui rencontrent des difficultés de consommation. Pour Stephen, très crispé au moment de l'entretien, ces jeunes ne méritent pas de s'en sortir. Jacques semble aussi faire une distinction entre les différents types de décrocheurs. De manière moins radicale que Stephen, il semble néanmoins d'avis qu'il est normal que ceux qui ont décidé de quitter prématurément l'école rencontrent des épreuves et que ces derniers doivent faire le choix de se responsabiliser en allant travailler. Denis, sans responsabiliser les jeunes qui auraient eux-mêmes décidé de quitter l'école, souhaite bonne chance à ceux qui ont dû arrêter leurs études sans le vouloir vraiment. Le discours de Denis semble présenter ces derniers plus comme des victimes (dont il ferait partie). Marc, quant à lui, ne juge personne et encourage toute personne quittant l'école avant la diplomation à se prendre en mains pour s'en sortir et à ne pas se laisser abattre. Le chemin qu'il a décidé de choisir et qui fait du sens pour lui.

[En parlant des autres décrocheurs] D'un côté c'est leur faute, d'un côté, dépendant d'l'histoire d'la personne, ça s'peut que ce soit leur faute. Pour d'autres, c'est pas leur faute. C'est les situations qui ont mené jusqu'à là. Qu'y'ont créé une vie de marde. Certains, c'est par la volonté pure simple. Mais pour ceux c'était pas leur volonté, j'leur souhaite de réussir. De pouvoir s'en sortir parce que c'est pas facile. J'les comprends parfaitement parce que je vis la même chose que eux. Ceux qu'y'ont décidé eux même d'être euh ... de décrocher pis qui réussissent pas sont su l'pote pis y s'droguent. Qu'y mangent d'la marde honnêtement. C'est toi qu'y a voulu être de même, c't'a toi à prendre les responsabilités de tes choix. **(Stephen)**

Non, non, j'regrette rien. Ceux qu'y'ont pas une belle image des décrocheurs, ça dépend pourquoi. Si tu décroches parce que ça te tentait juste pas d'aller à l'école ... ben c'est

peut-être normal que ça aille mal pour toi. J'veux dire j'sais pas. Ça r'garde la personne mettons. Si y veut décrocher, qu'y décroche. Mais qu'y s'trouve au moins une job. Comme ça ... ça euh ... au moins y va voir de quoi qui rentre là. Faut faire d'l'argent quand même. Pas le choix dans vie d'avoir d'l'argent. Faque c'pour ça. Moi, j'ai ben réussi à m'en sortir pis c'est ça qui faut faire. Pourquoi y feraient pas pareil? Bon, y'en a qui peut pas, mais quand même... Ben, au moins, j'leur souhaite bonne chance. C'est pas toujours facile, j'le sais. **(Jacques)**

Euh, ben écoute, y'a euh y'a plusieurs personne qu'y'ont tsé ... Y'en a qu'y'ont aucune bonne raison tsé de lâcher. Tsé, sont juste euh ça leur tentait pas. Y'en a beaucoup parmi eux qu'eux autres y'ont des bonnes raisons, comme moé tsé, d'avoir décroché. J'les comprends eux-autres pis j'espère qu'y vont trouver les outils pour aller mieux. **(Denis)**

Ben, j'me dis si moi j'ai pu l'faire, j'pense que ch'pas l'seul qui peut l'faire. Vraiment euh, j'en ai connu ... comme que j'disais, j'en ai connu plusieurs est-ce qu'y'ont lâché qui sont rendus sur une mauvaise route. Mais j'pense que si moi j'ai pu l'faire, plusieurs d'autres jeunes devraient qu'y s'disent est-ce qu'y sont capables aussi. On peut toute le faire. Mais c'est sûr que dans un sens j'peux pas juger personne qui lâche parce que j'ai faite pareil. **(Marc)**

Malgré toutes les images négatives renvoyées par la société et dont sont témoins les participants, certains d'entre eux font un bilan positif de leur parcours jusqu'à aujourd'hui et ressentent de la fierté quant à ce qu'ils ont réussi à accomplir dans des situations par toujours facilitantes. Denis croit qu'il est devenu ce qu'il est en raison de ce qu'il a connu et il est reconnaissant pour tout. Marc, quant à lui, se sent fier d'avoir quitté l'école parce que cet arrêt prématuré lui a permis de s'éloigner des jeunes qui l'intimidaient et qui menaçaient sa vie.

Mais tsé, ch'pas déçu du parcours que j'ai tsé. On dit tsé que c'est les expériences que t'as qui fait c'que t'é dans le fond. Faque, honnêtement, ch'pas déçu d'mon parcours. Non. **(Denis)**

La peur. Pis le faite qu'après ça j'ai eu beaucoup de misère à avoir confiance au monde. Faque, j'essayais ... j'mavais créé comme une carapace. Une tite armure. Euh l'armure a tough pas la vie. Ça vient que a pète. Même si j'ai quitté l'école, aujourd'hui chu vraiment fier d'avoir affronté la vie et mes intimidateurs. Oui. Chu fier de ... Chu fier d'être où ce que j'en suis asteure. **(Marc)**

Stephen, quant à lui, même s'il dit que la société n'a pas encore réussi à lui renvoyer une image trop négative de lui-même, reste sur ses gardes et craint développer une image négative si aucune chance de faire sa place ne lui ait offerte. S'il continue à recevoir le regard négatif de la société pendant encore quelques années, Stephen craint arriver à commencer à croire qu'il ne vaut peut-être rien.

J'ai peut-être pas beaucoup d'études, ça fait pas de moi quelqu'un de niaiseux, de cave de ce que le monde comprenne pas. Pas parce que t'a pas d'études que t'es un mauvais garçon tsé. Mais si j'reste encore 5,6,7 ans dans c't'état là, j'vas finir par y penser [qu'il ne vaut rien]. J'ai mes limites comme tout le monde. **(Stephen)**

Le discours de Stephen traduit ainsi la vision qu'il croit que la société entretient des décrocheurs scolaires. Selon Stephen, la société établit une corrélation directe entre l'absence de diplôme et la valeur négative attribuable à une personne en se basant seulement sur des images. Stephen croit les gens sont fermés d'esprit quant à leur vision des jeunes qualifiés de décrocheurs. D'autres participants ont aussi leur opinion sur la vision que se ferait la société des jeunes ayant quitté prématurément leurs études secondaires. Des préjugés qu'ils n'ont pas nécessairement vécus directement, mais qu'ils sentent très présents dans la société dans laquelle ils évoluent. Des préjugés qui les affectent. Pour Julien, les « décrocheurs » seraient jugés de la même manière que tout le monde, sur l'apparence. Selon François, il n'y a pas de place dans la société pour les gens qui n'ont pas obtenu leur cinquième secondaire, à moins que ces derniers soient en mesure de rapporter de l'argent.

Y sont considérés comme des trous de cul parce qu'y'ont pas d'études. C'est ça la vision du monde. On est des BS, on est des trous de cul, on se torche le cul à journée longue, on fume euh on est toutes des fumeurs de pot, on est toutes des alcooliques. On est des ci pis des ça. C'est la mentalité des gens qu'y'ont pas évoluer là-d'dans. Y s'basent sur l'image pour nous juger. Y peut y'avoir euh... c'est rare euh ... c'est la première fois que quelqu'un vient nous voir. Que j'entend quelqu'un qui est allé voir réellement euh qu'y ont été parlé avec des décrocheurs. Parce que la plupart du temps c'est de la marde ce qu'y disent. Y comprennent d'une façon. Des fois, c'est même pas la bonne. Souvent, des fois, quand le monde vont voir des personnes, y disent un affaire que c'est pas le cas. Parce qu'y'é pas assez ouvert d'esprit **(Stephen)**

Ben genre, le monde a trop de préjugés. Genre la façon dont tu t'habilles, la façon qu't'agis. Euh ton ... ta façon de parler aussi. Hum, même juste au premier regard euh le monde discrimine tout le monde là. Pareil pour les décrocheurs. **(Julien)**

J'pense que la société en générale ne veut pas que tu n'aies pas de secondaire 5. Sauf, qu'en même temps, c'est pas tout le monde qu'y'é faite pour l'école ou le secondaire 5. À moins que t'aïlles ton DEP pis que t'aïlles déjà une job. Que tu sois plombier pis que tu gagnes 75 000 par année. Ah, là le monde vont te voir comme quelqu'un d bien tsé. C'est normal, tu fais d'l'argent. C'est toujours l'argent dans la vie. Veut, veut pas, même si tu fais n'importe quoi ... même si tu fais quelque chose d'illégal ... t'as d'l'argent, t'es bien vu. Pas par la police là. Mais ch'te dirais, en général, c'est comme ça tsé. **(François)**

Malgré les stigma que les participants observent ou vivent, chacun d'entre eux bénéficie d'un réseau qui lui permet de se sentir moins seul dans sa lutte pour s'intégrer à la société. Certains fréquentent une ressource d'aide alors que d'autres sont soutenus par leur famille.

4.4 Ressources et réseaux

Pour certains participants, la fréquentation d'une ressource est l'occasion de rencontrer d'autres personnes qui vivent des problématiques semblables aux leurs. Ils arrivent ainsi à briser leur isolement et à accéder à un sentiment de normalité. En fréquentant les Dîners St-Louis⁷, Julien a l'impression de retrouver des gens comme lui, qui partagent son vécu, et il se sent moins seul ainsi. Pour Sébastien, qui fréquente aussi les Dîners St-Louis, l'organisme ressource est un agent aidant et qui peut sauver des vies. Selon Sébastien, l'organisme ferait office d'école de la vie en quelque sorte.

Ben ici [Dîners St-Louis] c'est pas si pire euh tout le monde est ouvert pis toute ça. Mais tsé comment j'pourrais dire ça? Ben parce que c'est toute de monde comme moi genre. Y'ont un vécu pis y'ont d'la misère à vivre avec ça. Y consomment. J'me sens ben moins seul quand j viens ici. Pis plus normal [rires]. **(Julien)**

[En parlant des Dîners St-Louis] Ouais, très important. C'est vraiment [rires] ... non c'est un très grand support. Ça nous aide beaucoup, les jeunes qui sont comme moé. Y'aident beaucoup d'autres jeunes pis on s'comprend entre nous. Ah ouais, ouais. C'est des euh ... j leur souhaite beaucoup qu'y continuent euh à faire ça. Pis que euh ... pis qu'y continussent à s'faire subventionner par le gouvernement pour qu'y'aillent encore du meilleur équipement pis que euh encore plus de jeunes peuvent en profiter. Parce que ça peut sauver des vies ces affaires là. Chu persuadé. C'est p't'être vraiment très sérieux qu'est-ce que j'dis en ce moment. C'est très sérieux, j'en suis persuadé. J pense qu'y m'ont beaucoup, beaucoup aidé. Ça été comme une p'tite école icitte. Ouais. **(Sébastien)**

Quant à Mike, la ressource qu'il fréquente lui a tout simplement sauvé la vie et lui a permis de prendre le temps de respirer normalement lorsqu'il la visite.

If wasn't for this place [Dîners St-Louis], I don't know if I'll be here. Hum, the resources, when you are younger than 25 ... There's more people to help and all the work done is aiming to an accessible future. So, there's more hope for them. Soon as you're 25, you start to go on the shelters or resources for adults. You start to see a majority of desperate and disabused people. They are done. It's very, very

⁷ Lieu de répit et d'accompagnement pour les jeunes (18-30 ans) de la rue

depressive. But here, they see me as a normal person and I can breathe. It's so difficult when I left this place. **(Mike)**

Pour Marc, fréquenter un organisme d'insertion professionnelle est pour lui l'occasion d'obtenir le support qu'il ne réussirait pas à obtenir autrement pour s'intégrer sur le marché de l'emploi. Insertech représente pour Marc un appui et une occasion d'ajouter un élément de valeur sur son curriculum vitae.

Non, surtout quand t'as rien à mettre sur ton euh cv. Tsé, tu vas appliquer, mais t'as pas aucun cv. Pis là le gérant ou l'boss te dit « pourquoi t'as pas d'cv? ». Ben c'est parce que j'ai rien à mettre. Faque ça m'donne rien d'aller en faire un. M'as te l'amener pis y va toute être vide. Faque euh pis ... Mais ici [Insertech] au moins, ça m'donne au moins la chance de pouvoir mettre, tranquillement pas vite ... monter. Y croient en moi pis c'est un super support. Je sais pas ce que je ferais sans eux. Sérieux. **(Marc)**

Pour Denis et Marc, la première ressource, et la plus importante, reste leur famille. Ils leur sont très reconnaissants de les avoir accompagnés dans la douleur liée à l'intimidation et d'être encore présents aujourd'hui. Dans les deux cas, la famille a représenté une source de motivation pendant les moments de douleur.

Ma famille, ouais... Non, vraiment juste ma famille qui m'a aidé à m'motiver pis à faire kekchose de ma peau après avoir été intimidé pis quitté l'école. Sans eux, j'pense pas que j'essayerais d'me trouver une job aujourd'hui. **(Denis)**

[En parlant de sa famille] Ouais. Y m'ont jamais lâché chaque fois qu'j'ai eu besoin d'aide. Même euh dans nuit j'pouvais appeler pis sontaient là pareil. Même encore aujourd'hui. Faque ça m'a vraiment aidé vu qu'l'aide du CLSC je l'ai jamais eue là. J's'rais pas ici [Insertech] sans ma famille. Peut-être j'aurais encore peur de mes intimidateurs pis d'la vie. **(Marc)**

4.5 Futur

La vision qu'ont les participants de leur futur est intimement liée à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et à l'image qui leur est renvoyée par la société ainsi qu'à l'expérience de soutien qu'ils vivent dans les ressources qu'ils fréquentent ou dans les réseaux qui les appuient. Pour les participants, que leur futur soit positif ou négatif, il est minimalement caractérisé par un fort désir de changement et d'amélioration et, surtout, d'espoir. Julien, qui désire s'éloigner des épreuves, espère pouvoir créer une petite famille d'ici une dizaine d'années. Pour Mike, son futur est teinté d'espoirs auxquels il ne semble pas trop croire. Son objectif serait d'arriver à prendre part à la société. Sébastien, quant à lui, même s'il a vécu une

déception lorsque son orienteur lui a dit qu'il n'y avait pas de débouchés dans le monde de la construction, pense aujourd'hui pouvoir trouver sa place dans ce domaine et semble prêt à faire ce qu'il faut pour atteindre son objectif.

Non, mais j'sais pas. Dans 5-10 ans, j'me vois avec une p'tite famille. Parce que chu tanné d'être tout seul. Faut que ça change là, voyons dont. J'peux pas avoir une vie d'marde toute ma vie. **(Julien)**

« My futur is more ideas and hopes. Concretely, there's absolutely nothing. Euh about the future, I'm afraid I will be still at the same place few years from now. I need opportunities. So, my futur is not ... I'd like to go to school. I'd like to be a part of society. Will I do? I dont ... Because of ... Because of all old thing affected my attitude ... **(Mike)**

Ben là, en ce moment, c'est drôle. En ce moment, si on m'demande c'que j'veux faire demain, j'veux travailler dans construction, demain. Que bon euh ... j'pensais dans l'domaine d'la réno. Faque, j'essaye de, de euh ... même de m'concentrer à pouvoir aller cherche kekchose là d'dans. **(Sébastien)**

La perspective d'atteindre une stabilité à travers un emploi et une vie de famille est aussi une source de motivation pour les participants fréquentant la ressource d'insertion socioprofessionnelle. Une stabilité inatteignable sans un nouveau succès financier, mais à laquelle ils croient en raison des succès qu'ils vivent chez Insertech. Denis espère, grâce à son expérience dans cette entreprise, poursuivre des études dans le domaine de l'informatique. François aussi croit que son expérience chez Insertech va l'aider à s'intégrer socioprofessionnellement, mais seulement une fois que l'histoire de son dossier criminel sera réglée. Pour Marc, qui a réussi à rebâtir son estime personnelle en fréquentant Insertech, le futur est teinté d'un emploi en jeux vidéo et avec une petite famille.

Euh ben euh, j'pensais l'informatique. C'est vraiment, c'est vraiment c'que j'aime le plus faire là. Faque faut que j'checke avec [Nom d'un intervenant de la ressource], à côté, pour c'qui faut pour aller à EMICA [École des métiers de l'informatique, du commerce et de l'administration]. J'pensais aller là-bas. J'ai un ami, dans mon quartier, qui, lui aussi, étudie à EMICA. C'est pas pire c'qu'y dit faque ... Ouais, j'aimerais ça aller là-bas pis euh, après ça, aller m'trouver une bonne job là d'dans là. Grâce à Insertech, j'pense que j'peux y'arriver maintenant. C'est pas comme avant quand j'avais pas d'expérience. **(Denis)**

J'aimerais ça avoir une femme, un chien. Tsé le genre package deal qui vient ensemble. Le rêve américain quoi. Grosse maison tsé. Ben d'l'argent. Pis légalement le plus possible tsé. Ch'te dirais que ça, oui, j'aimerais ça. Est-ce que ça va se réaliser? J'le sais pas, mais j'aime ça y rêver qu'un jour ça va arriver tsé. J'pense que ça va être possible

grâce à mon expérience ici [Insertech] pis quand l'histoire de mon dossier va enfin être réglée là. **(François)**

Ouais, j'me vois en couple avec 2 enfants. Ça je l'vois depuis que j'ai à peu près 19-20 ans là. Ça c'est c'que moi j'vois. J'me vois aussi dans une ben bonne job de jeux vidéo. Ouais, ouais, ouais. Chu quand même un peu assez confiant. Parce qu'avant d'entrer ici [Insertech] j'avais pas estime de soi. Pis depuis que ch't'entré ici, ben là c'est toute l'inverse. C'est d'quoi que j'ai pu aller gagner. Pis, en même temps, en 3 mois. **(Marc)**

Pour Jacques qui est déjà intégré sur le plan socioprofessionnel, sa perspective du futur est de développer une stabilité qu'il n'a encore jamais connue même s'il n'a jamais manqué de travail. Une stabilité basée sur une source de revenus et d'avantages réguliers qui lui permettraient de penser à des projets à long terme.

Ce serait de garder la job pis de rester là parce que j'ai jamais connu ça moé un long emploi. Rester là pendant ben des années. Comme ça, j'vas avoir plus d'avantages. Mon salaire, y va augmenter. Parce que j'ai toujours eu la manie de quitter mes jobs après peut-être 6 mois. Faque j'ai jamais été d'ancienneté. J'ai jamais eu euh ... mon salaire y'a jamais augmenté. Faque c'pour ça que c'est mon prochain défi. Rester à même job pis rester là pour pouvoir faire des plans d'avenir. **(Jacques)**

Stephen, quant à lui, est celui qui a le moins d'espoir de pouvoir développer un futur prospère ici, au Québec, si la société ne lui donne pas sa chance. Sa difficile expérience et son amertume envers la société le rendent fataliste quant à une future intégration réussie ici. Il se voit s'engager dans la Légion étrangère en France. Une opportunité qui pourrait l'aider à effacer son dossier criminel, selon lui.

J'aurais ben aimé ça moé avoir euh ben une bonne job ici. Pouvoir travailler. Pouvoir manger et pouvoir manger à ma faim. Même avoir une famille au Québec. Mais c'pas possible ben voyons dont. Pis j'envisage aller rejoindre la euh la légion étrangère en France. J'ai parlé avec un gars qui vient de l'université pis qu'y'était dans l'armée pis toute. M'a expliqué que dans la légion étrangère, cinq ans de service ça enlève toute ton dossier criminel. Pis y changent ton nom au complet si y veulent pis toute le kit. Tsé, cinq ans de service pis t'a une nationalité française même si tu vis au Québec. Tu veux aller vivre en France, t'a l'droit parce que t'a la citoyenneté française... Si ça continue d'même. Que la société veut pas me montrer de chance, j'aurai pas de choix. **(Stephen)**

5. Discussion

Depuis l'introduction, en passant par les chapitres sur l'état des connaissances, la problématique, la méthodologie et les résultats, ce mémoire tente de répondre à son objectif de comprendre le point de vue des jeunes vivant une situation qualifiée de décrochage scolaire et de mettre en relief les conséquences qu'ils en dégagent. Ce sont les résultats tirés des récits de vie des huit participants à cette étude qui ont permis de diriger l'attention sur l'interprétation que ces derniers se font de leur vécu, notamment au regard de leur trajectoire scolaire. Leurs récits de vie ont aussi permis d'élargir le portrait qui est habituellement fait, dans les écrits, des jeunes qualifiés de décrocheurs. Un portrait généralement basé sur une approche typologique et étiologique du « décrocheur ». L'analyse des discours a aussi permis d'élargir la gamme des conséquences liées au décrochage scolaire qui sont habituellement traitées sous l'angle des problèmes économiques, sanitaires et sociaux. Ce chapitre a pour objectif d'établir des liens entre les écrits portant sur les différents sujets abordés dans ce mémoire et les résultats obtenus à la suite de l'analyse des récits de vie des huit participants à cette recherche. Les ressemblances et les divergences entre les deux seront ainsi mises de l'avant sous forme de liste non exhaustive en raison de la lourdeur de cette tâche.

5.1 Accumulation d'épreuves

La trajectoire scolaire de l'ensemble des participants a été marquée par de nombreuses épreuves cumulées qui, associées à l'école ou à l'extérieur de celle-ci, ont rendu difficiles la motivation et l'engagement scolaires. Cette section présente les différentes épreuves rencontrées et l'incidence que ces dernières ont pu avoir sur l'arrêt prématuré des études secondaires des participants.

5.1.1 Facteurs de risque de décrochage scolaire

Dans le cadre des recherches sur les facteurs de risque pouvant expliquer le décrochage scolaire, plusieurs auteurs (Janosz, 2000; Fortin et Picard, 1999; Robertson et Colletette, 2005; Fortin, Lecocq et Lessard, 2014, Blaya, 2010; Fortin et al., 2001; Blanchard, Pelletier, Otis et

Sharp, 2004; Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Finn, 1989; Tinto, 1975; Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Brault-Labbé et Dubé, 2010) ont tenté de cibler lesquels étaient les plus importants. Si les facteurs de risque sont souvent étudiés de manière isolée dans les ouvrages utilisés pour cette recherche, le discours des participants laisse plutôt entendre qu'il serait impossible d'étudier chacun des facteurs de risque sans le mettre en relation avec un ou plusieurs autres. Cette mise en relation implique une perspective globale et complexe de chacune des situations d'arrêt prématuré des études secondaires. Certains antécédents, liés à un facteur de risque présent dans les écrits, étaient communs à plus d'un participant, mais l'importance accordée à ces derniers variait d'un jeune à l'autre. Il serait donc difficile d'établir un portrait type des causes du décrochage scolaire chez les participants à cette étude. Une ressemblance ressort cependant de l'ensemble des discours et c'est le critère du climat d'instabilité présent dans la vie de tous les participants pendant leur trajectoire scolaire. Un climat d'instabilité qui semble découler directement de l'accumulation de différents types de facteurs de risque qui ont joué le rôle d'éléments perturbateurs.

Sur le plan des facteurs familiaux, Fortin, Lecocq et Lessard (2014) ainsi que Robertson et Colletette (2005) mentionnent que les jeunes à risque de quitter l'école prématurément évoluent généralement dans un environnement familial qui les empêche de s'épanouir et de les préparer à trouver leur place à l'école. De plus, les auteurs (2014; 2005) avancent que la scolarisation de l'enfant pourrait devenir déficitaire si le milieu familial propose un mauvais encadrement affectif, des pratiques éducatives, une supervision non adaptée et de faibles aspirations. Denis a présenté un lien direct entre l'incapacité de son père à lui offrir un encadrement familial et scolaire, à la suite du décès de sa femme, et les difficultés qu'il a rencontrées à continuer à s'engager dans ses études. Bien que les autres participants n'aient pas établi de liens directs entre leur engagement scolaire et leur situation familiale, la description qu'ils font de celle-ci laisse entendre que certains points tournants de leur vie familiale sont venus perturber leur mobilisation scolaire. Sébastien a été témoin d'une problématique de santé mentale chez ses parents sans comprendre ce dont il était question. De leur côté, Julien, Mike et François présentent la rupture de leurs parents comme un élément déstabilisant dans leur parcours académique. Stephen, quant à lui, bien qu'il n'ait pas été très

bavard sur le sujet, laisse entendre qu'il a grandi dans un environnement familial conflictuel. Ainsi, six participants font référence à des éléments dysfonctionnels de leur famille qui auraient eu un rôle à jouer dans leur démobilisation scolaire. Seul Denis a cependant accordé une importance majeure à la dimension familiale lorsqu'il parlait de l'arrêt de sa scolarisation. L'ensemble des autres participants a accordé beaucoup plus d'importance aux facteurs institutionnels qu'aux facteurs familiaux. Peut-être parce que la quasi-totalité des parents n'a pas réagi fortement à l'arrêt prématuré des études de leur enfant.

Sur le plan des facteurs institutionnels, Janosz (2000) présentait l'école, en tant que milieu de vie, comme un facteur d'influence de persévérance ou d'abandon scolaire en raison de ses structures, de son organisation du curriculum et de son climat. Dans le cadre de cette recherche, six participants sur huit ont connu différents types de cheminement académique (fréquentation de classe ou d'école spéciale) et aucun d'entre eux n'a mentionné avoir trouvé son éducation adaptée à ses besoins pédagogiques ou avoir réussi à puiser une source motivationnelle dans les classes ou écoles dites adaptées. Pour Stephen, bien qu'il ait rencontré des personnes qu'il a appréciées lors de son passage dans une classe pour troubles d'apprentissage, fréquenter une classe spéciale a créé un sentiment de gêne chez lui. Un sentiment qui l'a mené à se sentir différent des autres et à s'éloigner tranquillement de l'école. François, quant à lui, a fréquenté différentes classes et écoles spéciales en raison de ses troubles d'apprentissage et de comportement. Malgré l'imposition de plusieurs cursus particuliers, François n'a atteint que la première secondaire et a continué à être expulsé ou suspendu de plusieurs écoles. Jacques, Julien, Mike et Sébastien ont eux aussi fréquenté des classes adaptées à leurs difficultés pédagogiques, mais aucune de ces classes ne semble finalement avoir été adaptée à leurs besoins particuliers. Ce qui confirme ce à quoi Janosz (2000) fait référence lorsqu'il mentionne que les écoles proposant différents cheminements académiques seraient moins bien adaptées pour la réussite et la rétention scolaires.

Selon Janosz (2000), la variété des pratiques éducatives et un encadrement professoral favorisant le renforcement plutôt que la punition seraient plus efficaces qu'une variété de cheminements académiques pour favoriser la réussite scolaire des jeunes à risque d'arrêter l'école prématurément. Tout comme le proposent les écrits à ce sujet, les participants à cette étude auraient souhaité bénéficier d'un environnement dans lequel ils auraient pu découvrir

leurs intérêts et leurs habiletés et où ils auraient pu jouir de la reconnaissance de leurs enseignants ou de la direction (Janosz, 2000). Selon Jacques, son parcours scolaire aurait peut-être continué si ses habiletés manuelles et sportives avaient été sollicitées. Selon lui, un apprentissage de type « intellectuel » ne convenait pas à sa personne. Pour Mike, qui a rencontré des troubles d'apprentissage, la reconnaissance de ses enseignants était ce qu'il recherchait le plus. Au-delà de ses talents au basketball, il aurait souhaité être reconnu pour ses réussites pédagogiques. Lorsque la direction l'a empêché de continuer à faire du basketball, Mike n'a plus réussi à trouver de source de reconnaissance à travers l'institution scolaire et n'a plus été en mesure de s'attacher à cette dernière. Pour Julien, la motivation à rester à l'école a été très difficile à développer puisqu'il ne se sentait pas soutenu par ses enseignants qui ne semblaient pas prendre le temps d'adapter leurs explications à son type d'apprentissage. Une distance semble s'être installée entre lui et le corps professoral. Une distance qui l'a poussé à se démobiliser et à quitter tranquillement une école qui ne faisait plus de sens pour lui. L'ensemble des difficultés présentées ici a fait en sorte que des relations conflictuelles avec les personnes en position d'autorité ont été vécues par les participants. Un facteur contribuant à une expérience scolaire personnelle de mauvaise qualité et qui favorise le décrochage, selon Janosz (2000).

Sur le plan des caractéristiques personnelles, Janosz (2000) mentionne qu'une expérience scolaire teintée de faibles habiletés intellectuelles et verbales, d'échecs et de retards scolaires, d'une motivation et d'un sentiment de compétence affaiblis, d'aspirations scolaires peu élevées, de problèmes disciplinaires ainsi que d'absentéisme représente le risque le plus important de décrochage scolaire. Le portrait qui est dépeint par Janosz (2000) ressemble en beaucoup de points au portrait brossé par la majorité des participants à cette étude, à l'exception de Denis et Marc. Denis a cependant dû faire face à un facteur externe qui a eu un impact majeur sur sa mobilisation scolaire (manque d'encadrement en raison de la mort de sa mère) et Marc a présenté, tout au long de ses études, une faible estime personnelle ainsi qu'un état affectif négatif (Blaya, 2010) en raison de l'intimidation qu'il subissait.

Ainsi, comme Fortin, Lecocq et Lessard (2014), Robertson et Colletterie (2005), Janosz (2000) et Blaya (2010) l'ont fait auparavant, cette présente recherche met de l'avant l'influence de certains facteurs de risque sur la motivation (Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004;

Vallerand, Fortier et Guay, 1997) et l'engagement (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014) scolaires. Les facteurs familiaux qui se sont dégagés du discours des participants semblent avoir bouleversé leur vie personnelle et scolaire en imposant un manque d'encadrement tandis que les facteurs institutionnels et personnels liés à l'école semblent leur avoir fait vivre des échecs. Bien que ces facteurs aient été présents en bas âge chez certains participants, il semblerait que l'accumulation de ces derniers lors de leurs études secondaires ait créé un véritable climat d'instabilité à l'intérieur duquel l'école représentait un élément perturbateur de plus.

5.1.2 Motivation et engagement scolaires

L'analyse des discours suggère que le climat d'instabilité vécue par les participants lors de leur parcours scolaire a empêché ces derniers de porter leur attention sur leurs études et leur réussite scolaire. Une distance se serait ainsi installée entre l'élève et sa scolarisation. Un éloignement qui aurait rendu les sources de motivation scolaire plus difficiles à développer et l'engagement scolaire plus complexe à se matérialiser.

Selon Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp (2004) ainsi que Vallerand, Fortier et Guay (1994), les comportements qui prédiraient une intention d'abandonner l'école prématurément se regroupent sous cinq types de motivation dont les deux plus importants pour la réussite scolaire seraient ceux de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Dans le premier cas, l'élève serait en mesure de réaliser des activités pour le simple plaisir qu'il en retire à le faire. Dans le deuxième cas, l'élève effectuerait une activité en raison de son importance. Dans le cadre de cette recherche, seulement deux participants ont connu un début de parcours scolaire teinté par ces types de motivation; Denis et Marc. Sinon, l'ensemble des participants semble plutôt avoir connu, en raison du climat d'instabilité dans lequel ils évoluaient, des motivations externes par régulation externe ou introjectée ou n'avoir connu aucune motivation. Les participants ont donc réalisé des tâches sous l'influence d'un contrôle exercé par autrui ou sans comprendre pourquoi ils s'engageaient dans la tâche. L'absence d'autodétermination dans leur motivation serait peut-être due à des besoins de compétences, d'autonomie et d'appartenance qui n'auraient pas été comblés

pendant leur parcours scolaire en raison d'interactions moins significatives avec les enseignants (Bernard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004).

Bien que l'élève ne soit pas motivé intrinsèquement ou que sa motivation externe par régulation identifiée ne soit pas développée, l'environnement de l'école secondaire lui demande de s'adapter à cet environnement et de se conformer aux règles, le tout en développant des stratégies et des moyens pour organiser et vérifier son travail (Archambault et Vandebossche-Makombo, 2014). Pour la majorité des participants, l'adaptation à ces impératifs n'a pas été facile et l'engagement envers leur apprentissage s'en est vu affecté.

Ce qui peut être qualifié de désengagement scolaire chez les participants se caractérise par des comportements scolaires particuliers. Premièrement, Stephen, Julien, Mike, Sébastien et François semblent avoir rapidement rencontré des difficultés à saisir le sens des consignes qui leur étaient imposées et à se conformer aux règles en vigueur dans leurs classes ou écoles spécialisées. Aussi, six participants (à l'exception de Denis et Marc) ont rencontré des difficultés à s'impliquer dans leurs tâches scolaires puisque celles-ci ne faisaient pas de sens pour eux. Troisièmement, en raison de toutes les difficultés rencontrées, l'ensemble des participants semble ne pas avoir développé de sentiment d'appartenance ou de valorisation de l'école. Si Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) mentionnent que les efforts et la volonté mis en place par les élèves lors de leurs apprentissages peuvent, en partie, prévenir l'abandon prématuré des études, Finn (1989) et Tinto (1975) font référence à l'expérience scolaire globale comme un élément contribuant à la persévérance ou l'abandon scolaire. Selon Brault-Labbé et Dubé (2010), le modèle de l'engagement permet d'évaluer la perception que les élèves se font de leur propre engagement scolaire. Selon ces auteurs, les élèves seraient en mesure de réfléchir aux mécanismes psychologiques qui sous-tendent leur engagement scolaire. Le discours des participants semble très éloquent à ce sujet. Ces derniers ont été en mesure d'établir des liens entre leur engagement scolaire et certains aspects de leur vie comme leur état affectif, leurs interactions interpersonnelles, leur sentiment de développement personnel et scolaire ainsi que leur sentiment de compétence. Ils semblent percevoir le monde scolaire comme étranger ou indifférent à leurs difficultés.

À travers le regard qu'ils ont porté sur leur parcours scolaire, les participants semblent aussi dire que l'arrêt prématuré de leurs études ne s'est pas présenté du jour au lendemain. Cet arrêt

serait plutôt le résultat d'un processus graduel d'éloignement d'un environnement instable qui ne répondait pas à leurs besoins personnels et scolaires et qui a fini par ne plus faire de sens pour eux. À un certain moment, l'accumulation des épreuves semble avoir demandé trop d'énergie aux participants pour que ces derniers arrivent à rester connectés à l'école et à y trouver un sens. Aujourd'hui, les participants semblent prendre conscience que leurs problèmes ont graduellement pris plus d'importance que leur fréquentation scolaire et que quitter l'institution scolaire était la voie naturelle qui se présentait à eux pour garder la tête hors de l'eau. Si le fait de quitter l'école prématurément pour mieux respirer peut être interprété par certains comme un geste délibéré de la part de l'élève, ce mémoire penche plutôt pour une autre analyse. Ce ne sont pas les élèves qui décideraient délibérément de mettre fin à leurs études secondaires prématurément, mais plutôt l'institution scolaire qui placerait ces derniers dans des positions d'échec et qui, avec le temps, les pousserait à s'exclure d'un environnement mal adapté à leur situation. La décision de « décrocher » ne serait donc pas intentionnelle. Elle serait plutôt imposée et elle représenterait un point tournant de la vie des jeunes. Un point tournant empreint de multiples conséquences.

5.2 Conséquences du décrochage scolaire

Les écrits qui portent sur les conséquences du décrochage scolaire s'intéressent que très peu à la manière dont les jeunes ayant quitté prématurément l'école perçoivent leur situation. Les études qui portent sur le sujet des conséquences s'attardent plutôt aux problèmes économiques, sanitaires et sociaux qui découlent du décrochage scolaire. Ainsi, sur le plan économique, les jeunes qui abandonnent leurs études rencontreraient plus de difficultés à participer activement à la société de production, leur coût de la vie serait plus élevé que leurs revenus et ils devraient être pris en charge par la société (Janosz, 2000). En tenant compte de ces difficultés socio-économiques, il n'est pas étonnant que, sur le plan sanitaire, les jeunes qualifiés de décrocheurs soient plus à risque de développer des troubles de santé physique et mentale (Janosz, 2000). Sur le plan social, il serait reconnu que les jeunes quittant de manière précoce l'école aient plus de difficulté à s'intégrer et à s'adapter à la société et qu'ils présenteraient plus de comportements déviants que les jeunes poursuivant leurs études (Blaya, 2010).

Les résultats de cette recherche ne vont pas à l'encontre des conséquences qui ont été relevées dans les précédentes recherches. Cependant, l'analyse des discours effectuée dans ce mémoire permet de remettre en perspective la place réservée aux « décrocheurs » dans la société. Plutôt que d'analyser cette dernière en fonction des conventions et des attentes sociales, ce mémoire met l'accent sur la place que les jeunes non diplômés aimeraient occuper dans la société et les obstacles qui se présentent à eux pour y arriver. Ainsi, les jeunes de cette étude ont effectué une série de tentatives d'adaptation qui n'ont que très rarement remporté le succès escompté.

5.2.1 Comportements déviants et marginalité

Ces tentatives échouées ont provoqué chez les participants une expérience d'isolement qui les a parfois poussés à prendre la fuite dans différents comportements qualifiés de déviants par rapport aux conventions sociales et à développer un sentiment de marginalité. La consommation de drogues ou d'alcool est l'un des comportements les plus fréquemment rapportés par les participants et ces derniers le justifient en mentionnant leur désir d'oublier les difficultés quotidiennes qu'ils vivent et qui leur rappellent la différence qu'il y a entre eux et le reste de la société. Stephen, Julien et Mike se disent bien conscients de l'image qu'ils peuvent dégager auprès de la population lorsque celle-ci les voit consommer et ils semblent se sentir discrédités pour cette raison. En même temps, ils semblent convaincus que la société est la source de leur problème d'isolement et d'intégration, alors ils ne semblent pas arriver à voir comment ils pourraient se sentir bien autrement que dans ce monde de consommation où ils trouvent une certaine liberté. Ce monde fait ainsi du sens pour eux et encore plus lorsqu'il permet aux participants de rencontrer des personnes significatives et présentes pour eux lorsqu'ils rencontrent des difficultés. C'est notamment le cas de Julien et François qui ont joint les rangs de gangs de rue à des moments où la société semblait les avoir laissé tomber. Le sentiment de ne pas avoir été supportés par la société semble avoir poussé Stephen, Julien, Mike et François à commettre quelques crimes qui leur ont parfois valu un dossier criminel. Si aucun d'entre eux ne se dit fier d'avoir commis des gestes réprimés par la loi, l'ensemble d'entre eux semble être en mesure de justifier ses actes par l'absence de support et la nécessité de répondre, d'une manière ou d'une autre, à ses besoins. Des besoins qu'ils aimeraient bien voir comblés par le monde de l'emploi, mais dans lequel ils n'arrivent que trop peu à faire leurs preuves.

5.2.2 Rapport au monde de l'emploi

La majorité des participants à cette étude, à l'exception de Jacques, a développé une vision sombre du marché de l'emploi en raison d'expériences négatives vécues à sa sortie de l'école secondaire. Dès leur sortie de l'école, les participants ont dû faire face à la réalité du marché de l'emploi qui impose maintenant la détention minimale d'un DES ou d'une équivalence et au handicap social de ne pas le posséder (Brucy, 2011). Une réalité qui va complètement à l'encontre de la volonté des participants de se réaliser socialement par le travail. Selon Vultur (2009), un jeune quittant l'école prématurément vit une désaffiliation institutionnelle. En ne réussissant pas à s'intégrer sur le marché du travail, c'est comme s'il vivait une seconde désaffiliation. Bien qu'ils désirent faire leurs preuves et obtenir des emplois qui ont du sens pour eux, les participants soulèvent la limitation qui découle de leur absence de qualification et qui les force à postuler pour des emplois qui ne leur permettent pas de mettre à profit leurs compétences. Une limitation qui les pousse aussi souvent à devenir dépendants de certaines ressources pour arriver à se tailler une place sur le marché de l'emploi très compétitif. Selon Vultur (2009), cette dépendance serait considérée comme un nouveau mécanisme de conformité institutionnelle entravant la liberté d'agir. Lorsqu'ils parviennent à se trouver un emploi, les participants ont toujours la crainte de savoir si le salaire pourra leur permettre de répondre à leurs besoins de base et s'ils pourront conserver cet emploi suffisamment longtemps. Certains mentionnent ne pas avoir réussi à développer la discipline nécessaire pour conserver un emploi et d'autres, en raison de leur situation irrégulière, vivent toujours avec la crainte d'être mis à la porte sans raison. Des obstacles que l'ensemble des participants aimerait pouvoir éviter ou surmonter afin d'obtenir un emploi qui leur permettrait de développer un sentiment d'indépendance, de responsabilisation et de satisfaction qu'ils recherchent tous. La précarité vécue par l'ensemble des participants, à l'exception de Jacques, n'est pas vue de manière fataliste par tous. Certains participants, notamment ceux qui fréquentent la ressource d'insertion socioprofessionnelle, semblent voir leur situation précaire actuelle comme un moment d'apprentissage permettant de développer des stratégies en vue d'un futur plus stable. Si une intégration socioprofessionnelle réussie est souhaitée par l'ensemble des participants, une pleine intégration sociale est aussi fortement désirée.

5.2.3 Intégration et inégalité des chances

À la lecture des résultats de cette recherche, la lacune principale à combler pour une majorité de participants à cette étude est d'arriver à faire face au sentiment d'exclusion et de trouver sa place dans une société où le « décrochage scolaire » est perçu négativement. Pour certains, l'exclusion semble être un combat quotidien qui les pousse à affronter le regard des autres. Une lutte qui prend parfois racine dans les plus basiques besoins à combler comme l'accès au logement et la nourriture. Stephen et Mike ont été les deux participants les plus crispés lorsqu'est venu le temps d'aborder cet aspect de leur vie, mais leur discours est représentatif de celui de plusieurs autres. La majorité des participants semble déceler une inadéquation entre leur désir de participer à la société et les chances qui s'offrent à eux pour le faire. À leurs yeux, l'équation semble simple à résoudre : si tu n'as pas d'études, ça ne vaut même pas la peine d'essayer de faire tes preuves puisque tu ne seras jamais pris au sérieux. Malgré leur volonté affirmée de s'en sortir par eux-mêmes, les participants semblent se croire exposés à des parcours précaires déjà planifiés pour eux. Des parcours qui n'ont pas toujours été ainsi selon Julien qui fait référence à ses grands-parents qui auraient eu plus de facilité à trouver les moyens de « gagner leur vie » et « éviter la misère » même sans diplôme. Une observation qui rappelle ce à quoi Blaya (2010) fait référence quand elle parle d'une société qui a déjà été en mesure de s'adapter à l'ensemble des individus lorsque la situation économique permettait l'obtention d'un emploi à toute personne désirant travailler. En imposant la détention minimale d'un DES ou de son équivalent, le marché de l'emploi s'est imposé comme caractère conjoncturel et culturel à une société qui a finalement adopté le point de vue marchand de la diplomation (Blaya, 2010). Ainsi, il semble difficile que les conventions sociales s'ouvrent à une situation de « décrochage ». Le discours des participants laisse croire qu'il reste un chemin énorme à parcourir avant qu'ils réussissent à se présenter tels qu'ils se voient. Pour cette raison, ils semblent continuer à percevoir énormément d'injustice et d'incompréhension à leur égard. L'analyse de leur discours laisse croire que les participants en sont venus à croire que l'obtention d'un DES est effectivement la seule voie d'accès à suivre pour espérer arriver un jour s'intégrer normalement à la société et jouer un rôle qui aura une valeur.

5.2.4 Rapport à l'éducation et au futur

Le besoin de devoir quitter l'école afin de mettre fin à une situation de souffrance ou afin de s'affranchir n'a été comblé que dans très peu de cas chez les participants. Comme il a été démontré à travers l'analyse des résultats, plutôt que d'avoir réussi à trouver un équilibre depuis l'arrêt prématuré de leurs études, les participants ont plutôt été confrontés à des obstacles quotidiens qui les empêchent de trouver leur voie. Ils sont confrontés à la valeur que la société accorde à la diplomation et ils semblent voir le retour aux études comme l'unique moyen d'atteindre une intégration réussie. S'ils semblent persuadés que cette voie est la meilleure à suivre, il n'en reste pas moins que leur discours laisse entendre qu'ils ne sont pas encore prêts, pour la plupart. Certains ont peur de revivre les mêmes difficultés que lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire alors que d'autres ne veulent pas se plier à des impératifs qui n'ont pas de sens pour eux. L'importance accordée au retour aux études semble avant tout liée au futur que les participants espèrent atteindre. Un futur minimalement caractérisé par un fort désir de changement, d'amélioration, de stabilité et d'espoir.

La perspective d'atteindre une stabilité à travers un emploi et une vie de famille est une source de motivation pour effectuer un retour aux études pour les participants fréquentant la ressource d'insertion socioprofessionnelle. Les succès que Denis, François et Marc vivent à cet endroit les motivent à en vivre d'autres dans le futur. Ces derniers semblent plus en mesure de définir leurs aspirations et d'établir un plan scolaire à court terme pour les attendre. Si ces participants sont en mesure de planifier le cheminement requis pour actualiser leur rêve socioprofessionnel, d'autres participants ne semblent pas encore capables d'effectuer des choix vocationnels même s'ils croient que leur futur est dépendant d'un emploi présentant de bonnes conditions de travail. Même si l'ensemble des participants semble espérer un jour travailler dans un domaine qui les passionne, peu d'entre eux semblent croire qu'un choix vocationnel peut effectivement être basé sur des intérêts personnels quand on connaît des difficultés d'ordre scolaire. Cette difficulté à identifier ce type d'aspirations socioprofessionnelles est peut-être due aux difficultés multiples et nombreuses qu'ils ont vécues dans le passé et qu'ils continuent parfois de vivre. Stephen, quant à lui, est celui qui exprime le moins d'espoir de développer un futur prospère au Québec. Sa difficile expérience et son amertume envers la société le rendraient fataliste quant à une intégration réussie ici.

L'ensemble des conséquences vécues à la suite de l'arrêt prématuré de leurs études et l'image qu'ils se font de leur futur ont poussé les participants à effectuer une introspection et à faire un bilan de leur vie.

5.3 Perceptions

Qu'ils en retirent du positif ou non, l'expérience de « décrochage » semble être difficile pour une grande majorité de participants. En raison de l'image négative que la société semble leur renvoyer, les participants se sentent souvent incompris, diminués ou inférieurs aux autres. Mis à part Julien qui se compare au reste des membres de sa famille, l'élément de comparaison qui pousse les participants à développer un sentiment d'infériorité semble être la convention sociale. Une convention sociale qui, selon Glasman (2000), incite les jeunes ayant quitté prématurément l'école à se croire responsables de la non-concrétisation d'un projet dont la société pourrait profiter et qui encourage aussi ces derniers à se sentir exclus, voire stigmatisés, du reste des individus. Certains participants rencontrent des difficultés à gérer quotidiennement cette image négative et en sont venus à croire qu'ils ne possèdent plus rien de valable à offrir à la société. Selon Blaya (2010), ces jeunes en seraient venus à intérioriser un stigmate de déviance. Pour François, le sentiment d'infériorité est dû à l'absence de diplôme qui vient s'ajouter à une accumulation de problématiques personnelles comme la détention d'un dossier criminel et le combat quotidien qu'il doit mener contre l'impulsivité qui résulte de son trouble de personnalité limite. De son côté, en plus de se sentir diminué, Mike est marqué par l'image négative renvoyée par la société à propos des décrocheurs et à laquelle il doit faire face quotidiennement. Selon lui, la société le stigmatise seulement sur son apparence de personne itinérante sans chercher à connaître son histoire personnelle avant de le juger. Il sent que la stigmatisation dont il est la victime résulte de l'image non justifiée que les autres entretiennent de lui.

Stephen, qui vit un ressenti par rapport à l'image que la société lui renvoie de sa personne, semble distinguer les bons des mauvais « décrocheurs ». D'un côté, Stephen présente les « décrocheurs » qui, comme lui, tentent d'avoir une meilleure vie. En raison de leur persévérance, ces jeunes mériteraient plus d'avoir leur chance de s'en sortir. De l'autre côté, Stephen présente une catégorie de « décrocheurs » qui s'en remet à la consommation de

drogues ou d'alcool après avoir pris la décision de décrocher. Cette dernière catégorie semble représenter pour Stephen un certain dédain qui l'incite à dire que ces derniers ne mériteraient pas de s'en sortir. Bien que Stephen ait été l'un des participants les plus crispés en abordant ce sujet, d'autres participants semblent aussi établir une distinction entre les bons et les mauvais « décrocheurs ».

Certains participants ne se sentent pas vraiment victimes de la vision négative qu'entretient la société envers les « décrocheurs », mais se disent tout de même conscients du stigma qui pèse sur ces derniers. Leur expérience personnelle les mène à vivre leur vie sans accorder trop d'importance au jugement que les autres peuvent avoir à leur attention. Contrairement à François, Mike et Stephen, ces participants ne seraient que très peu confrontés à des jugements négatifs. Malgré les nombreuses problématiques rencontrées, ils auraient réussi à développer une confiance en eux tout en prenant soin de ne pas nourrir leur vision d'eux-mêmes en fonction de ce que les autres pensent. Jacques semble avoir fait le choix de placer ses énergies dans ce qui lui procure de la reconnaissance, le monde du travail, et de n'accorder de la valeur qu'à l'image qu'il entretient de lui. Denis, pour sa part, semble être celui qui a été le moins confronté aux regards méprisants d'autrui quant à son statut de « décrocheur » puisqu'il évolue dans un environnement où ce phénomène est très courant.

Au-delà de toutes les images négatives renvoyées par la société, certains participants ont fait le choix de bâtir leur vie sur leurs expériences respectives. Certains font un bilan positif de leur parcours jusqu'ici et disent ressentir de la fierté quant à ce qu'ils ont réussi à accomplir malgré les épreuves qu'ils ont dû affronter. Selon Denis, il ne serait pas celui qu'il est devenu aujourd'hui sans avoir surmonté une montagne d'obstacles et il est reconnaissant pour tout. Marc, quant à lui, évoque un sentiment de fierté lorsqu'il fait référence à sa décision de quitter prématurément l'école. Cet arrêt prématuré lui a permis de poser un geste pour lui en s'éloignant des jeunes qui l'intimidaient et qui menaçaient sa vie.

À travers plusieurs discours, les participants semblent faire référence à leur expérience personnelle pour tenter de comprendre la situation des autres « décrocheurs » et pour justifier à autrui l'importance de ne pas porter de jugement de valeur simplement en se basant sur une image véhiculée. Selon les participants, il serait impossible de comprendre le phénomène du « décrochage scolaire » sans s'intéresser à l'histoire de ceux qui le vivent et il serait

impossible de généraliser les caractéristiques (jugements) que l'on tente d'apposer à ce phénomène complexe. Il ne serait question que de jugements non fondés qui laissent un arrière-goût aux participants puisque ces jugements leur laisseraient croire qu'ils sont perçus comme des moins que rien à qui l'on ne veut offrir une chance.

5.4 Stigmatisation

À travers leur discours, les participants semblent se présenter avant tout comme des individus ayant échoué face aux attentes sociétales de formation, de diplomation et de performance académique. Des attentes basées sur une économie qui est désormais bâtie sur le savoir et qui constituent les qualifications minimales requises pour le marché de l'emploi qui est de plus en plus exigeant. Selon Paquin et Parent (1994), en ne possédant pas ces qualifications minimales, les jeunes quittant l'école prématurément sont catégorisés de déviants, deviennent stigmatisés par le reste de la société et doivent subir les conséquences d'une marginalisation imposée. Le discours des participants à cette étude semble traduire cette conception.

Bien que cette stigmatisation et cette marginalisation soient apparues récemment avec la mise en place de l'exigence d'obtenir un DES pour occuper un emploi (et une place dans la société), la société continue à accorder une grande valeur à la diplomation en raison de la manière dont leur sont présentées les conséquences du décrochage scolaire par les discours institutionnels (Paquin et Parent, 1994). Ces conséquences représenteraient les indices significatifs que les acteurs d'influence auraient choisis pour laisser anticiper une déviance (Ogien, 2012) chez les « décrocheurs ». Il est permis de croire que sans l'influence de ces discours la société n'accorderait pas les mêmes caractéristiques sociales négatives aux jeunes sortant de l'école secondaire sans diplôme. La portée de ces discours, qui conduisent la société à associer les « décrocheurs » à des déviants, vient justifier l'objectivation que les individus se sont faite de ce construit social. En se basant sur les critères de déviance préétablis (normes) dans les discours institutionnels, la société ne ressent pas la nécessité d'aller vérifier ce qui en est vraiment et de s'intéresser à l'expérience du jeune qualifié de déviant. Il apparaît ici, comme l'aurait souligné Becker (1985), qu'il est plus facile de définir les normes à ne pas transgresser que de définir les individus qui les transgressent. À travers ces définitions, la

société crée le déviant en l'étiquetant et renforce sa propre « normalité » en confirmant son adhésion à un système normatif et en excluant les supposés déviants de celui-ci (Becker, 1985).

Dans le cadre de cette recherche, le discours des participants nous laisse entendre qu'ils auraient été étiquetés de transgresseurs de norme, de déviants, par la société. Cependant, certains participants (Jacques, Denis et Marc), bien qu'ils soient conscients du stigmate qui leur est apposé, n'accordent que très peu de valeur au regard que les « normaux » peuvent porter sur eux et, ainsi, ne semblent pas se sentir pleinement déviants par rapport au groupe majoritaire. Selon Goffman (1975), ce sont les attitudes d'autrui qui créent le stigmate et la stigmatisation ne pourrait exister en l'absence d'interactions entre les groupes majoritaires et minoritaires. Il est donc légitime de se poser la question à savoir si Jacques, Denis et Marc sont réellement stigmatisés. Goffman (1975) dirait que les « normaux » et les « stigmatisés » n'existent pas réellement, qu'ils ne sont que des points de vue. Le discours des participants qui n'accordent pas d'importance au regard des autres semble aller dans le même sens. Leur perception de la stigmatisation pourrait peut-être aussi s'expliquer par le fait qu'ils n'aient jamais réellement ressenti la nécessité de dissimuler leur « stigmate ». Jacques, Denis et Marc, bien qu'ils aient reconnu avoir vécu des conséquences en lien avec l'arrêt prématuré de leurs études, ont toujours réussi à « fonctionner » et à être acceptés par leur réseau. Ce n'est pas le cas des autres participants qui, malgré l'invisibilité du stigmate qu'ils disent porter, ont souvent dû dissimuler leur stigmate afin de ne pas être discrédités socialement (Goffman, 1975). Plusieurs ont tenté de mettre en place une stratégie de faux-semblant sans que cela donne de résultats positifs. Une situation qui, chaque fois, a semblé créer un sentiment d'échec chez ces participants et une peur que leur stigmate finisse par devenir connu de tous.

Le sentiment d'angoisse ou de doute des participants pourrait peut-être s'expliquer par les situations de contacts mixtes auxquelles ils sont confrontés. Selon Goffman (1975), ces situations résulteraient en des moments où une personne « stigmatisée » est en interaction avec une personne « normale ». La première vivrait alors un moment de doute et de potentielle angoisse puisqu'elle ne sait pas comment elle sera accueillie et identifiée par l'autre. Stephen, Julien, Mike, Sébastien et François semblent connaître ce sentiment fréquemment. Un

sentiment qui semble les pousser à être méfiants envers autrui et à favoriser le contact avec des gens qui partagent une réalité plus semblable à la leur.

Pour conclure cette section sur l'expérience de décrochage des participants, il serait intéressant d'établir un lien entre la perception que ces derniers entretiennent d'eux-mêmes en tant que personne stigmatisée et le niveau d'estime personnelle qu'ils sont parvenus à développer. Selon Michinov (2003), l'association à un groupe en particulier qu'un « stigmatisé » choisit de faire est liée à la comparaison qu'il établit entre sa personne et celle d'autrui. Les individus « stigmatisés » démontreraient une tendance beaucoup plus grande à se comparer à des gens comme eux en raison du sort peu enviable qu'ils partagent. Pour certains participants, la fréquentation d'une ressource est l'occasion de rencontrer d'autres personnes qui vivent des problématiques semblables aux leurs. Ils arriveraient ainsi à briser l'isolement et à se rapprocher d'un sentiment de normalité. Fréquenter une ressource d'aide permettrait aux participants de rencontrer des membres de leur groupe d'appartenance et d'évaluer plus précisément leur situation (Michinov, 2003). Aussi, choisir de comparer sa situation à une situation semblable à la sienne plutôt que de se comparer défavorablement à autrui permettrait de protéger l'estime personnelle. Selon Michinov (2003), la proximité avec des gens qui partagent des points communs serait favorable pour développer une perception positive chez les individus stigmatisés. Cette perception positive ne semble cependant pas s'être développée chez l'ensemble des participants à cette étude, malgré la fréquentation de personnes présentant des caractéristiques semblables. Cela s'expliquerait peut-être par le fait que certains participants auraient tendance à se comparer à des personnes mieux loties qu'eux. Une comparaison qui les aurait poussés à développer des sentiments de frustration et d'hostilité (Michinov, 2003). Par contre, en ayant la chance de rencontrer des gens partageant des points communs avec eux, les participants fréquentant des ressources se seraient sentis supportés, réconfortés et moins seuls.

6. Conclusion

À travers la voix de huit participants, cette présente recherche a permis de démontrer comment la société d'aujourd'hui établit, en se basant sur les discours institutionnels, des normes et, par le fait même, des moyens pour atteindre ces dernières. Parmi l'ensemble des normes sociales se trouve celle du parcours scolaire « normal » et minimal à suivre pour une insertion sociale et socioprofessionnelle réussie. Le moyen accepté par la société pour répondre à cette norme est la fréquentation scolaire menant à une diplomation. Arrêter ses études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'une qualification équivalente peut ainsi placer un individu en situation de marginalisation. Ce mémoire a ainsi démontré à quel point l'école représente un point d'ancrage dans notre culture québécoise et comment l'abandon prématuré des études représente un phénomène social en raison du construit de déviance qui y est associé.

La société québécoise semble avoir accordé une très grande importance au construit social de la diplomation en raison des besoins sociaux liés aux nouvelles attentes imposées par le marché du travail. Sans l'influence des discours institutionnels, la vision que se fait la société du « décrochage scolaire » et de ses « décrocheurs » ne serait peut-être pas la même. Après tout, la recherche ne s'intéressait pas à ce phénomène lorsque le marché du travail était en mesure d'offrir des emplois non qualifiés à tous. Aujourd'hui, les discours dominants imposent des attentes scolaires aux jeunes individus de la société. Des attentes qui placent les jeunes qui ne réussissent pas à y répondre en situation de marginalisation. C'est alors que la société tente de mettre en place un mécanisme de régulation sociale. Un mécanisme qui accorde un rôle de déviance aux jeunes quittant prématurément l'école. En raison des conséquences économiques, sanitaires et sociales qui sont attribuées au phénomène du « décrochage scolaire », la société tend à confondre l'état de déviance qu'elle a accordé aux « décrocheurs » avec un état de délinquance.

Ce mémoire a ainsi démontré comment le fait de quitter l'école secondaire avant l'obtention d'un diplôme constitue un problème d'ordre social en fonction des conventions établies par la société. Pour constituer un problème social, le phénomène du décrochage scolaire a dû être défini en fonction de discours institutionnels et a dû viser une catégorie particulière d'acteurs

sociaux, les « décrocheurs ». L'objet du « décrochage scolaire » a donc été présenté dans ce mémoire comme un processus de construction sociale qui impose des conséquences qui marginalisent les jeunes quittant prématurément l'école. Ce mémoire a démontré comment les sphères dominantes de la société saisissent le phénomène du « décrochage scolaire » pour l'extraire de son contexte et pour individualiser le problème de manière à le prévenir ou, surtout, le guérir. L'individualisation du problème a pour effet direct d'identifier certains individus dans le but de les exclure du champ des normalités sociales.

En analysant le traitement du « décrochage scolaire » comme un objet de régulation sociale, ce mémoire a permis de relever les différentes étapes de la construction sociale du phénomène et de préciser les techniques de gestion mises en place, notamment par l'institution scolaire, afin de contrôler l'ampleur du phénomène. Ce mémoire a révélé que les jeunes ayant quitté l'école prématurément sont l'objet de multiples interventions qui ne réussissent pas à répondre à leurs besoins spécifiques qu'ils soient d'ordre personnel ou scolaire. Ces interventions tendraient plutôt à circonscrire et à figer ces jeunes dans une catégorie marginalisée et à les exclure graduellement de l'institution scolaire.

6.1 Apports et limites de cette étude

Par l'analyse des entretiens de type « récit de vie », ce mémoire a été en mesure d'aborder la compréhension du phénomène du « décrochage scolaire » avec un angle différent. Si cette méthodologie qualitative a permis de répondre à l'objectif principal de ce mémoire qui était de comprendre le point de vue des jeunes vivant une expérience d'arrêt prématuré de leurs études secondaires, la taille (8 participants) et le genre (que des hommes) de l'échantillon ne permettent cependant pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population ciblée par l'étude. Le caractère exploratoire de cette recherche n'a pas permis de mettre en relation les résultats obtenus avec un groupe de comparaison. Ce qui renforce l'impossibilité d'étendre les conclusions obtenues à l'ensemble des jeunes ayant quitté prématurément l'école et d'établir des comparaisons avec les autres jeunes.

De plus, le recrutement dans des ressources d'aide n'a permis que de rencontrer des jeunes (à l'exception d'un) présentant des difficultés. Si ce critère a assuré une certaine homogénéité chez les participants, il n'est cependant pas représentatif de l'ensemble des jeunes quittant

l'école avant l'obtention de leur DES. Ce ne sont pas tous les jeunes qui quittent l'école avant l'obtention d'un diplôme qui fréquentent des organismes venant en aide aux jeunes en difficulté ou des organismes d'insertion socioprofessionnelle. Le lieu de recrutement a possiblement aussi influencé l'accessibilité à des participants qui présentent un niveau de satisfaction semblable quant à leur situation actuelle.

L'analyse des discours a permis de mettre en relief la différence de points de vue entre celui des participants et celui des écrits. Alors que ces derniers ont tendance à présenter les jeunes ayant quitté prématurément l'école comme des individus posant des gestes déviants, les participants se présentent plutôt comme des individus qui se sont fait exclure d'une société à laquelle ils veulent s'intégrer et à laquelle ils veulent participer. Cette présente recherche prouve qu'il existe une inadéquation profonde entre les espérances des participants et les conventions sociales qui continuent à leur imposer une étiquette de déviance.

Si plusieurs études ont cherché à comprendre l'amont du phénomène du « décrochage scolaire » à travers des approches typologiques ou étiologiques, peu d'études ont vérifié si les interventions mises en place dans les écoles pour accompagner les élèves dits à risque de décrocher sont efficaces. Ce mémoire tend à démontrer que les interventions proposées par les institutions scolaires ne sont pas adaptées à la réalité des jeunes à risque et qu'elles tendent plutôt à amener ces jeunes à croire que le rejet de l'école serait leur meilleure alternative. Ce mémoire apporte ainsi une observation peu fréquemment mise de l'avant selon laquelle l'école contribuerait au décrochage scolaire en excluant les jeunes en difficultés. L'exclusion imposée graduellement par l'institution scolaire permet de remettre en perspective la décision d'abandon scolaire qui est souvent attribuée aux jeunes quittant précocement l'école et qui justifie normalement le caractère déviant du « décrochage scolaire ».

Ce mémoire a aussi permis d'établir une relation, à travers l'intégration socioprofessionnelle, entre l'arrêt prématuré des études et le décrochage social. Bien que plusieurs études mentionnent la difficulté que rencontrent les « décrocheurs » à se trouver un emploi stable et à le conserver, peu de ces études semblent aborder le vecteur d'identité sociale à travers le travail. L'analyse des discours laisse entendre que les participants désirent répondre positivement à la pression sociale énorme qui les pousse à entrer sur le marché du travail pour participer activement à la société et afin de ne plus être en position de déviance. Cependant,

leurs discours laissent aussi entendre qu'il y a une incompatibilité entre cette pression et les véritables chances qui leur sont offertes. Bien que la société veuille réguler le marché du travail en poussant les « décrocheurs » à se trouver un emploi, ces derniers ne vivraient que des échecs lorsqu'ils postulent pour un travail. Ce qui les amènerait à vivre une perpétuelle situation de précarité et de rejet et qui les pousserait à perdre l'espoir d'arriver un jour à faire leur place. Ils en viendraient à vouloir décrocher socialement pour ne plus avoir à faire face au regard stigmatisant d'autrui.

6.2 Recherches futures

Le discours des participants laisse croire qu'il aurait été bénéfique pour eux d'être informés, pendant qu'ils fréquentaient encore l'école, de la réalité vécue par d'autres jeunes qui ont quitté l'institution scolaire prématurément. Le même discours laisse entendre qu'en plus du manque d'information liée à la prévention du décrochage scolaire, il manquerait aussi de ressources offrant un soutien à ceux qui ont déjà « décroché » et qu'il faudrait mettre en place des stratégies pour arriver à rejoindre ces derniers. Comme le discours des participants laisse entendre qu'ils ont rapidement développé une opinion négative d'eux-mêmes en raison de leur absence de diplôme ou en raison d'autres problématiques qui y sont reliées, il serait important de développer l'accessibilité à un réseau d'aide. Ce réseau devrait cependant prendre en considération le rythme différent des jeunes dans le cas d'un désir de retour aux études.

On ne peut pas s'attendre à ce que tous les décrocheurs retournent à l'école même si l'on met en place des programmes plus efficaces. Il faudrait donc envisager de trouver un moyen de réunir le marché du travail et les décrocheurs en passant par un autre vecteur que la diplomation. Plusieurs participants ont nommé désirer retourner aux études pour faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Ils ont cependant aussi nommé craindre ne pas pouvoir y arriver sans travailler en même temps puisqu'un retour aux études impose des frais. Il serait ainsi intéressant de pousser la recherche afin de réussir à mettre en place une mesure incitative financière qui leur permettrait de retourner aux études tout en recevant une rémunération qui leur permettrait de mettre toutes leurs énergies sur leurs études. Une mesure incitative de ce

genre pourrait leur envoyer le message que l'on reconnaît leur difficulté et que l'on croit en leurs compétences.

En s'intéressant à la construction sociale du phénomène du « décrochage scolaire » au Québec, ce mémoire n'est pas en mesure d'établir une comparaison entre la culture du « décrochage » au Québec et ailleurs dans le monde. Effectuer une recherche sur l'impact de la culture permettrait peut-être de sortir de la déviance comme cadre d'analyse.

Finalement, effectuer une recherche sur les conséquences liées au « décrochage scolaire » permet d'avoir accès à l'expérience de jeunes qui ont quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme et peut servir à développer des services pour leur venir en aide. Cependant, il serait intéressant d'effectuer une recherche auprès de jeunes qui « décrochent » de l'école, mais qui continuent à la fréquenter jusqu'à la fin de leur cursus. Il serait intéressant de voir si ces jeunes se présentant physiquement à l'école secondaire « jusqu'à la fin », mais ayant « décroché mentalement », rencontrent des épreuves similaires à ceux qui sont officiellement qualifiés de « décrocheurs » par la société.

Bibliographie

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., et Vandesbosche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. doi : 10.1037/a0031951
- Asdih, C. et Gez-M'Bembo, D. (2005). Le décrochage scolaire : problématique et analyse thématique du discours de décrocheurs français. Dans Zay, D. (dir), *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris : Presses Universitaires de France « Aspects internationaux – Pédagogie comparée ».
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. Dans Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (dir.), *Handbook of Interview Research Context & Method*, Thousand Oaks. London, New Delhi : Sage Publications.
- Barbier, P-Y. (2006). Perspectives méthodologiques et épistémologiques entourant l'influence du phénomène étudié sur la formation de la sensibilité du chercheur dans les approches inductives à la lumière des notions ricoeurienues d'expérience vive, d'attestation de l'Autre et de fidélité à soi. *Recherches qualitatives*, 26(2), 110-130.
- Bastard, B. (2000). Des manières de faire face au sida : vertus et limites d'une approche typologique. *Sciences sociales et santé*, 18(1), 121-126. doi : 10.3406/sosan.2000.1484
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Becker, H-S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

- Benoît, R. (2012). *Le travail social scolaire : regards sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bernard, P-Y. (2011) *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (2013). *Le récit de vie* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. doi : 10.7202/011772ar
- Blanchet, D. (1996). La référence assurantielle en matière de protection sociale : apports et limites. *Économie et statistique*, 291, 33-45.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G. et T-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. doi : 10.7202/1007736ar
- Boulerice, B., Janosz, M. et Leblanc, M. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs pour l'abandon scolaire ?, *Criminologie*, XXXI(1), 87-107.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92. doi : 10.1037/a0017385

- Bruch, G. (2011). Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction. Dans Millet, M. et Moreau, G. (dir), *La société des diplômes*. Paris : La Dispute.
- Carter, S. (1998). *Analyse constructiviste de la naissance du problème de décrochage scolaire au Québec : les discours institutionnels* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa). Repérée à : <https://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/4195>
- Chanfrault-Duchet, M. F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 26-31.
- Cicourel, A. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. New-York : Wiley.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demba, J-J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Desmarais, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2011). Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale. *Sociologie et sociétés*, 43(1), 225-259. doi : 10.7202/1003538ar
- E-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30, 41-65. doi : 10.3917/ds.301.0041
- Éducaloi (2015). L'école c'est obligatoire. Repéré à <https://www.educaloi.qc.ca/jeunesse/capsules/lecole-cest-obligatoire>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. doi : 10.7202/032005ar

- Fortin, L., Leclerc, D., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Fortin, L., Joly, J., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363- 383.
- Fortin, L., Lecocq, A. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. doi : 10.7202/1027621ar
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Frega, R. (2015). Les pratiques normatives : repenser la normativité entre philosophie et sciences sociales, *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/4969>
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122. Repéré à <http://www2.cndp.fr/revuevei/122/01002511.htm>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. France : Les éditions de minuit.
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Canada : Bibliothèque québécoise.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Repéré à www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jarjoura, G. R., (1993). Does dropping out of school enhance delinquency involvement ? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31(2), 149-171.
- Katambwe, J., Genest, K. et Porco, B. (2014). Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels : la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 239-268. doi : 10.7202/1025752ar
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*. Outremont : Les éditions Logiques.
- Levasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). Dans Mellouki, M. (dir), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Lunenberg, F. C. et Irby, B. J. (2008). *Writing a Successful Thesis or Dissertation: Tips and Strategies for Students in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Massey, S., Cameron, A., Ouellette, S. et Fine, M. (1998). Qualitative Approaches to the Study of Thriving: What Can Be Learned?. *Journal of Social Issues*, 54(2), 337-355.
- Matta, H. (2008). *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Mayer, R. et F. Ouellet, (1991) *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Édition Gaétan Morin.
- McCracken, G. (1988). The Long Interview. *Qualitative Research Methods*, 13.
- Michinov, N. (2003) Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles. Dans Croizet, J. C. et Leyens, J. P. *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

Millet, M. et Moreau, G. (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). *Indicateurs de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Édition 2014. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013*. Québec Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2012-2013*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Graphique_decrochage_series_hist_2012-2013.pdf

Morrow, G. P. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. *Teachers College Record*, 87, 342-355.

Oger, C. et Ollivier-Yaniv, C. (2003). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*. 71, 125-144. doi : 10.7202/1028242ar

Ogien, A. (2012). *Sociologie de la déviance*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquin, A. et Parent, G. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la société française. *Politix*, 27, 25-31.
- Pica, L. A., Plante, N., Traoré, I. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>
- Potvin, P. (2008). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, 63, 50-57.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707. doi : 10.7202/013915ar
- Ruest, N. (2009). *Le décrochage scolaire à l'école secondaire : les attributions causales des élèves et celles de leurs parents en fonction du type de décrocheurs et le lien entre les attributions des élèves et de leurs parents* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Secrétariat à la jeunesse du Québec (2015). Repéré à www.jeunes.gouv.qc.ca
- Smyth, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1171.
- Voyer, B. et Zaidman, A. M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351-371. doi: 10.7202/1028424ar
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales – rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67. doi : 10.7202/029923ar
- Xiberras, M. (2000). *Les théories de l'exclusion*. Paris : Armand Colin.

Annexe 1 : Formulaire de consentement

«La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes»

(Projet no CERAS-2015-16-038D)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Qui dirige ce projet?

Moi, Jacynthe Bourgeois. Je suis étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal au Département de service social. Ma directrice de recherche est Céline Bellot, professeure titulaire du Département de service social elle aussi.

Décrivez-moi ce projet

Ma recherche porte sur l'expérience du décrochage scolaire et la perception qu'ont les jeunes des conséquences liées à celui-ci. L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment les jeunes vivent une situation de décrochage et quelles sont les conséquences qu'ils en dégagent. Pour ce faire, je compte rencontrer une vingtaine de personnes ayant arrêté leurs études comme vous.

Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à une entrevue avec moi durant laquelle vous serez invité(e) à partager votre expérience sous forme de récit. Votre histoire nous permettra de mieux comprendre les conséquences de l'arrêt de l'école. L'entrevue devrait durer environ 1 heure 30 minutes et, avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à partager votre histoire. Cependant, il se peut que votre expérience d'arrêt d'école ait eu des effets déplaisants et que cette entrevue vous rappelle des moments

désagréables. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas divulguer certaines informations et même mettre fin à l'entrevue.

Vous ne serez pas payé pour votre participation, mais vous serez remboursé(e) pour les frais de déplacement en transport en commun que vous aurez engagés. Vous ne retirerez aucun avantage personnel de cette recherche. Cependant, votre participation pourrait nous aider à mieux comprendre les conséquences de l'arrêt de l'école.

Que ferez-vous avec mes réponses?

Bien que chaque histoire soit unique, je vais analyser l'ensemble des récits que tous les participant(e)s m'auront partagés afin d'essayer de voir s'il y a des similitudes entre les différentes manières qu'ont les jeunes ayant arrêté leurs études de percevoir les conséquences de leur arrêt d'école. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront conservés sur un disque dur externe accessible seulement par ma directrice de recherche et moi-même. Personne d'autre ne sera autorisé à prendre connaissance de ces informations. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Est-ce que je suis obligé(e) d'aborder tous les sujets et d'aller jusqu'au bout?

Non! Si vous êtes mal à l'aise, vous pouvez décider de ne pas aborder un sujet qui vous rend inconfortable. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses

et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante jacynthe.bourgeois@umontreal.ca. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-7338 ou par courriel l'adresse ceras@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l’entrevue soit enregistrée : Oui ☐ Non ☐

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J’ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au/à la participant(e). J’ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du/de la participant(e). Je m’engage, avec l’équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d’information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Annexe 2 : Schéma de l'entretien

Entrée en matière :

- Veux-tu me parler de ton parcours scolaire?
- Quelles sont les difficultés que tu as connues à l'École?
- Quelles sont les réussites que tu as connues à l'École?
- Dans quel contexte, as-tu arrêté l'École?
 - les raisons qui t'y ont mené

Expérience de décrochage :

- Après avoir arrêté l'école, que faisais-tu ?
- Par la suite, qu'est-il arrivé ...
 - dans ta vie de tous les jours ?
 - dans tes relations avec tes amis ?
 - dans tes relations avec l'école ?
 - dans tes relations avec des organismes ?
 - dans tes relations avec ta famille ?
 - dans tes relations avec l'emploi ?

Perception que les autres ont de ton image :

- comment penses-tu que tes amis considèrent ta situation ?
- comment penses-tu que ta famille considère ta situation ?
- comment penses-tu que l'école perçoit ta situation ?
- comment penses-tu que des employeurs perçoivent ta situation ?
- comment penses-tu que les organismes que tu fréquentes perçoivent ta situation ?

Tes propres perceptions de ton image :

- Comment te définirais-tu au moment de l'arrêt de tes études?
- Comment te définirais-tu après avoir arrêté?

- Comment te définirais-tu maintenant?
- Quels sont les changements, comment les perçois-tu ?

Conséquences :

- Est-ce que la vie que tu mènes aujourd'hui est différente de celle que tu avais imaginée lorsque tu as décidé d'arrêter tes études ?
 - Est-ce que tu as toujours envisagé ton avenir comme ça? En quoi c'était pareil ou différent? Comment expliques-tu cela?
- Penses-tu que ta vie serait différente si tu n'avais pas arrêté tes études ?
 - En quoi?
 - Pourquoi?
- Quels sont tes projets pour l'avenir ?

Questions de relance :

(thèmes qui ne seraient pas abordés directement par les participants)

- Quelles ont été/quelles sont tes réactions face à ta situation ?
 - Avais-tu une autre idée de ce qu'était le décrochage?
 - Comment te le représentais-tu?
- Quelle est ta perception de toi en tant que décrocheur?
 - Ta perception est-elle différente de quand tu n'étais pas décrocheur(se)?
- Quelles ont été/quelles sont les réactions de ton entourage face à ton décrochage?
 - Leurs comportements et attitudes à ton égard
 - L'image que tu penses qu'ils avaient de toi
 - Les attentes que tu penses qu'ils avaient à ton égard
 - Est-ce que c'était pareil ou différent avant la détention? En quoi?
 - Comment expliques-tu cela?
 - Comment te sentais-tu par rapport à eux? Par rapport à leurs réactions?
- Est-ce que la vie que tu mènes aujourd'hui est différente de celle que tu avais imaginée lorsque tu as décidé de décrocher?
 - Est-ce que tu as toujours envisagé ton avenir comme ça? En quoi c'était pareil ou différent? Comment expliques-tu cela?

- Penses-tu que ta vie serait différente si tu n'avais pas décroché?
 - En quoi?
 - Pourquoi?
- Quelle est ton opinion des décrocheurs?
 - Pourquoi?
 - Est-ce que tu as toujours eu ce même regard? Qu'est-ce qui a changé et pourquoi?

Annexe 3 : Affiche de recrutement



Tu as arrêté l'école et tu aimerais partager ton expérience?

Ton point de vue nous aiderait à mieux comprendre les conséquences de l'arrêt de l'école.

Moment de l'entrevue Où?	Quand tu veux À déterminer
---	-----------------------------------

Entrevue individuelle d'environ 1h30 où tu seras invité à partager librement ton expérience d'arrêt. C'est le moment de nous dire tout ce que tu désires à ce sujet.

Si tu es intéressé à participer à cette recherche universitaire, tu peux laisser tes coordonnées à un(e) responsable de l'organisme ou entrer directement en contact avec moi au jacynthe.bourgeois@umontreal.ca

